# INVITACIÓN A PENSAR EL MUNDO

## Las ciencias sociales en la escuela primaria

Isabelino Siede (coord.)
Elina Rostan
Gustavo Sposob

Escaneado con CamScanner

# Invitación a pensar el mundo

## Las ciencias sociales en la escuela primaria

Isabelino Siede (coord.)
Elina Rostan
Gustavo Sposob

Escaneado con CamScanner

# Índice


PÁG. 06 Presentación

PÁG. 12 Renovar la enseñanza escolar de las ciencias sociales
Isabelino Siede

PÁG. 38 ¿Quiénes son los protagonistas de la historia?
Elina Rostan

PÁG. 64 Enseñar geografía con perspectiva ambiental
Gustavo Sposob

PÁG. 88 Educación ciudadana en la escuela
Isabelino Siede


Escaneado con CamScanner

En este libro, a los autores nos interesa recorrer algunas inquietudes y algunos cuestionamientos a la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel primario. Si la enseñanza de lengua y matemática resulta indispensable para las comunidades y las ciencias naturales ofrecen experimentaciones atractivas, la enseñanza de esta área puede tornarse aburrida o juzgarse innecesaria.

Contribuyen a esa sensación las mediciones internacionales que la dejan fuera de los estándares a evaluar y las tradiciones institucionales de ofrecer enseñanzas moralistas o discursos que enfatizan la identidad nacional en desmedro de la riqueza de matices que ofrecen las diferentes disciplinas que conforman el área.

Como contrapunto, estamos convencidos de que las ciencias sociales pueden tornarse apasionantes si el trabajo del aula asume el desafío de invitar a pensar el mundo en que vivimos, si ofrece herramientas para entender la realidad propia o ajena, cercana o lejana, actual o de otras épocas:

> Cuando se habla del mundo, sin mayores precisiones se entiende que se trata del nuestro. Es el conjunto, que nos contiene, de todo aquello con los que nos relacionamos, de todo lo que podemos comprobar o experimentar: el conjunto de los hechos, más que de las cosas o de los acontecimientos. Es lo real que está a nuestro alcance: una pequeña porción del ser, valorada (para nosotros) por nuestra presencia. (Comte-Sponville, 2003, p. 364).

En tal sentido, nos interesa revisar algunas prácticas habituales de enseñanza para enriquecerlas con las herramientas que ofrecen las ciencias sociales y los criterios que ha desarrollado su didáctica específica.

En el primer capítulo, Isabelino Siede desarrolla los fundamentos y el sentido de la presencia curricular de esta área de conocimiento. Tras analizar algunas tradiciones que permean prácticas de enseñanza, ofrece algunas pistas de renovación, describe algunos ejemplos de propuestas para el aula y señala requisitos de revisión de la formación docente para esta tarea.

En el segundo capítulo, Elina Rostan reseña algunas de las renovaciones historiográficas que han puesto en valor la perspectiva de los sujetos sociales y se pregunta en qué medida estas nuevas miradas



Escaneado con CamScanner

han llegado al currículum de la enseñanza de la historia escolar, es decir, qué lugar ocupan los diversos grupos y sujetos en la reconstrucción del pasado. Para favorecer este ingreso, plantea algunas sugerencias y da ejemplos para trabajar en el aula sobre sujetos históricos usualmente dejados de lado, como los niños, las niñas y las mujeres.

En el tercer capítulo, Gustavo Sposob aborda los desafíos que le representan a la escuela primaria la articulación entre la geografía crítica y la educación ambiental integral con enfoque en la justicia social y ambiental. Plantea el abordaje de problemáticas contemporáneas como el cambio climático, la distribución de los recursos y la riqueza o el aumento sostenido de las desigualdades sociales para introducir a niñas y niños en temáticas que los ayuden a comprender cómo se construyen las territorialidades y los territorios y cómo se disputan en el espacio geográfico los intereses de los sujetos sociales que intervienen en estos conflictos.

Por último, el capítulo cuarto está dedicado a la educación en la ciudadanía. Isabelino Siede recupera algunos debates que, a lo largo de la historia, han intervenido en este campo de enseñanza escolar para reflexionar sobre las condiciones actuales y proponer los fundamentos de una didáctica de carácter emancipatorio, que no imponga verdades de modo arbitrario ni deje a la deriva a las nuevas generaciones, sino que se asiente en la deliberación dentro del aula con oportunas intervenciones docentes.

En conjunto, este es un texto pensado en diálogo con las prácticas docentes propias y ajenas, donde nos reunimos colegas de diferentes generaciones y variadas inserciones institucionales para compartir experiencias, dudas y alternativas.

No esperamos que el lector acepte pasivamente ninguna idea predigerida ni que rechace lo que no le agrada. Por el contrario, nos gusta imaginar este encuentro en el papel como un diálogo sin final, abierto a la reflexión siempre inacabada y a aportes de variado cuño.

En el caleidoscopio de las lecturas, en los comentarios que circulen por las escuelas, en encuentros informales o instancias de formación, seguiremos abriendo interrogantes y explorando respuestas, porque lo mejor de la actividad docente es asumirse siempre aprendices, codo a codo en la actividad pedagógica, inundando el mundo con la esperanza de hacerlo mejor.



Escaneado con CamScanner

# RENOVAR LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Isabelino Siede

Escaneado con CamScanner

Lo que las escuelas enseñan en el siglo XXI es el sedimento de contenidos curriculares que se han propuesto como relevantes a lo largo de mucho tiempo y nuevos enunciados que han llegado para cuestionarlos o, incluso, desplazarlos. Hoy se le llama ciencias sociales a un grupo de disciplinas que no se reunían con ese nombre cuando se introdujeron en las escuelas la enseñanza de la historia, la geografía[1] y el civismo, que se instalaron en la propuesta formativa de la educación común por interés de los Estados nacionales, con propósitos que hoy merecen algunas reformulaciones.

En este capítulo, interesa recuperar la relación entre los propósitos formativos y el tipo de propuesta didáctica que se desprende de ellos, por lo que se revisarán algunas tradiciones en función de dar sustento a un enfoque renovador de la enseñanza escolar de esta área.

## 1. Sentidos de la inserción curricular de las ciencias sociales

En América Latina, las guerras de independencia se prolongaron en guerras civiles que, por varias décadas, modificaban las fronteras, generaban gobiernos inestables y alteraban la vida cotidiana de la población. Recién en la segunda mitad del siglo XIX comenzaron a delinearse de modo más preciso los límites entre los países emergentes de la ruptura del orden colonial, al tiempo que la violencia de las armas fue reemplazada poco a poco por la deliberación pública, el sufragio y el funcionamiento de instituciones republicanas.

---

[1] *La geografía, en particular, tiene anclaje en el área de ciencias sociales pero también se vincula estrechamente con las ciencias naturales. Esto se observa, por ejemplo, en sus estudios de problemáticas ambientales que hoy protagonizan tanto la agenda académica como las prioridades políticas. En nuestro caso, sin desconocer esa relación, enfatizamos su vínculo con el estudio de la realidad social y su articulación con otras ciencias sociales. Por tal motivo, se decidió incluirla en este libro destinado al área.*



Escaneado con CamScanner

En ese contexto, se desplegó la fundación de sistemas educativos nacionales como herramienta de progreso y con la finalidad de construir una cultura política que diera sustento a la organización institucional.

Con mayor o menor impronta nacionalista, la enseñanza de la lengua contribuyó a imponer el idioma español sobre las lenguas de los pueblos originarios y de comunidades inmigrantes, así como la enseñanza de la geografía permitió reconocer un territorio común y valorar sus rasgos, mientras que la enseñanza de la historia apuntaba a delinear un relato compartido sobre el pasado y rescatar a algunos personajes emblemáticos de cada país como referentes para las nuevas generaciones.

De ese modo, las semblanzas de Bolívar, San Martín, Sucre y Artigas, entre otros, al mismo tiempo que comenzaban a dar nombre a calles y localidades, circulaban por las aulas con narraciones biográficas y retratos.

Ese sentido original, introducido en las escuelas durante el siglo XIX, al mismo tiempo que el sistema educativo se expandía de modo acelerado, perdura en algunas prácticas docentes y en dispositivos como las fechas patrias y los actos escolares. Aunque su presencia no es uniforme ni predominante, buena parte de la sociedad avala la continuidad de aquel propósito homogeneizador y moralizante, al cual se le atribuyen méritos en la construcción de la nación.

Sin embargo, el interés de ofrecer orientaciones morales a través de la enseñanza de estas disciplinas las tensiona inevitablemente, porque les agrega algo que no forma parte de su índole como tales, sino que se desprende de su inserción en la lógica de la educación orientada por el Estado. Señala el sociólogo Wacquant (en Auyero y Servián, 2023, p. 23) que no es tarea de las ciencias sociales

> entregar insignias de valentía. El científico social no es un moralista: su misión no es celebrar ni denigrar a los agentes sociales, sino informar con minuciosa precisión sobre su conducta y sobre cómo el sentido que le dan a esta conducta y a otros configura conjuntamente su curso y efectos.



Escaneado con CamScanner

En esa caracterización se enfatizan rasgos de la sociología o de la antropología, aunque caben también para disciplinas como la historia o la geografía, que durante largo tiempo estuvieron atravesadas por sesgos nacionalistas o moralizantes.

En diferentes países, estas disciplinas se han enseñado con la expectativa de unificar las miradas sobre el pasado y el presente, instaurar el interés nacional por encima de las demandas sectoriales u otras fuentes de identidad que pudieran menoscabar el protagonismo de la nacionalidad.

Asimismo, los contenidos se seleccionaban por su carácter modelizador, es decir, inspirador de comportamientos ligados al patriotismo, la sumisión a las autoridades y a la legalidad, el respeto por los símbolos y la disposición a defender al propio país ante cualquier ataque o amenaza proveniente del exterior.

Se enseñaba historia para extraer ejemplos valiosos de conducta en los próceres o geografía para fomentar el cariño al territorio propio. Al compararlas con otras disciplinas, como la matemática, por ejemplo, se puede reconocer este agregado, porque nunca se enseñó la importancia de que dos más dos sea igual a cuatro ni se procuró que el alumnado valore la exactitud de la división por dos cifras.

En ese terreno, siempre quedó claro que se aprende matemática para adentrarse en un campo de conocimientos que permite operar y resolver problemas y no con un propósito valorativo. Ahora bien, ¿con qué tipo de conocimientos operan las ciencias sociales y qué tipo de problemas permiten resolver?

## 2. Invitar a pensar la realidad social

En las tradiciones reseñadas, se puede apreciar que las ciencias sociales están implicadas en la vida social y no es posible desligarse de los sesgos de pertenencia o el punto de vista desde el cual nos acercamos a ella. Eso las diferencia, en general, del conocimiento matemático o de las ciencias naturales, donde cierta objetividad parece más accesible y deseable. Las subjetividades, en cambio, impregnan



Escaneado con CamScanner

el quehacer de las ciencias sociales y, al mismo tiempo, son parte del objeto que ellas analizan.

Estudiar ciencias sociales es tratar de acercarse a la realidad social para comprenderla y revisar los lazos que nos permiten formar parte de ella, lo que requiere ampliar y confrontar, en el espacio público del aula, los aportes del sentido común y las representaciones de referencia de cada estudiante.

Desde sus primeros años de vida, niños y niñas interactúan con otras personas, establecen relaciones sociales e integran grupos acerca de los cuales construyen ideas y valoraciones. Como participantes de prácticas sociales, se apropian de concepciones que sus grupos de pertenencia han producido bajo la forma de representaciones sociales.

En esas interacciones, cada sujeto construye también ideas propias que no se derivan de lo que los adultos y las adultas le han dicho y que, por lo general, son fruto de sus propias elaboraciones y no se modifican con facilidad. En ese contrapunto, ¿cuánto hay de presión social y cuánto de construcción personal en las miradas de cada niño o niña sobre el mundo social? Ha habido diferentes posiciones teóricas al respecto:

> Resumiendo las posiciones que explican cómo se forma el conocimiento social podemos decir que para algunos autores es el producto de la influencia de los adultos y de los factores sociales, que el sujeto va incorporando lentamente a medida que crece y participa en la vida social (socialización). Viviendo en sociedad, incorpora las representaciones del grupo social al que pertenece (Moscovici). Para otra corriente el conocimiento social es construido por los sujetos mediante una interacción entre sus capacidades cognitivas y su participación en la vida social (Piaget). Los conflictos que se establecen entre el punto de vista propio y los de otros obliga a realizar ajustes en las propias concepciones (conflicto sociocognitivo). Para Vigotski y sus seguidores, el desarrollo individual y los procesos sociales están íntimamente ligados y no pueden separarse. (Delval, 1994, p. 466).

Con respecto al contenido de esas ideas, puede haber enormes variaciones, aunque algunos rasgos parecen manifestarse de modo



Escaneado con CamScanner

extenso. ¿Cómo es la mirada infantil sobre el mundo social? Según diversas investigaciones (Castorina y Lenzi, 2000), tiende a naturalizarlo, es decir, a considerar que no cambia, que es inmutable y permanente en sus rasgos esenciales.

También cada niño o niña proyecta al conjunto lo que ocurre en su contexto cercano: puede pensar que todas las demás personas viven situaciones semejantes o que las suyas son normales y otras son extrañas.

Niños y niñas pueden comprender que en otras épocas había tecnologías, modas y hábitos distintos, pero suelen interpretar los rasgos del pasado como carencias en relación con el presente. Por ejemplo, en la época colonial no había autos, no había electricidad, no había agua corriente, entre otras cosas. Les resulta más difícil comprender qué sí había en aquel tiempo tanto como advertir que, en el presente, la distribución de tales tecnologías no es igualitaria.

A sus ojos, la vida social suele explicarse por relaciones de carácter individual, por pasiones personales y conflictos intersubjetivos, ya que es usual que niños y niñas conciban de modo difuso la presencia de estructuras, clases sociales o instituciones (Castorina y Barreiro, 2020).

Todos estos rasgos se expresan como recurrencias o tendencias, aunque registran, también, un grado considerable de diferenciación entre sujetos. Estas diferencias son atribuibles a experiencias diversas, a contextos culturales en la sociedad macro o en los grupos primarios y a rasgos diferenciales de personalidad.

Del mismo modo, las ideas infantiles adoptan un tono moral, que divide al mundo entre buenos y malos, al mismo tiempo que excluye las contradicciones o inconsistencias: los buenos tienden a verse siempre e invariablemente buenos y los malos también lo son por naturaleza (Castorina y Aisenberg, 1989).

Estos rasgos, que se pueden advertir en etapas tempranas, caracterizan las miradas infantiles de sujetos de edades diversas, pues no cambian por el mero paso del tiempo: hay quienes logran complejizar



Escaneado con CamScanner

su mirada y salir de lógicas ingenuas, mientras que en otras personas ellas predominan durante toda la vida.

La tarea de enseñar ciencias sociales es correr el velo de lo obvio y desnaturalizarlo, cuestionar las conclusiones de una experiencia social atrapada en límites estrechos y ampliar el horizonte de la propia mirada.

Hoy, más que en otras épocas, la experiencia social de cada niña y cada niño se ve recortada por su clase social, su género y su entorno cultural, conformando núcleos cada vez más segmentados, aislados y distantes. Cada uno percibe la realidad social de modo fragmentario y sesgado, aunque la cree unívoca y veraz. Por eso es relevante que la escuela ofrezca oportunidades de ampliar, enriquecer y tamizar intersubjetivamente los discursos socializadores que niñas y niños reciben de su entorno.

Esto significa superar la mirada parcial de cada punto de vista, pero no para subsumirlo de manera exclusiva a una perspectiva de carácter nacional, como apetecían las tradiciones mencionadas antes, sino para transitar múltiples perspectivas (de género, de clase, etaria, étnica, etcétera), porque cada sujeto está atravesado por diversos vectores de identidad y las ciencias sociales le pueden permitir advertir sus contradicciones y posicionarse de modo consciente ante ellas.

Esta formación contribuye a construir una cultura política democrática. Cuando una sociedad se fragmenta, adopta un ordenamiento legal injusto y promueve políticas excluyentes, buena parte de los discursos públicos tratan de mantener a los ciudadanos distraídos y dóciles.

La enseñanza de las ciencias sociales puede tener un carácter contracultural y políticamente activo en tanto invite a que los estudiantes piensen con voz propia y con instrumentos críticos la realidad social. No se trata de cambiar un adoctrinamiento por otro ni de formar sujetos que espejen las posiciones del profesor, sino de animarse a recrear con argumentos los modos de ver y pensar el mundo en que vivimos, atravesando diferencias y reconociendo valoraciones y posicionamientos distintos.



Escaneado con CamScanner

¿Cuáles deberían ser los contenidos más relevantes para la enseñanza de las ciencias sociales? En la mirada tradicional, la respuesta a esa pregunta estaría orientada hacia el producto del trabajo de los cientistas sociales, es decir, a lo que relevantes autores han dicho sobre los temas en estudio. A mediados del siglo XX, contra esa postura se alzó una vertiente didáctica que señalaba el carácter dogmático y poco crítico de tal enfoque, puesto que desgajaba las conclusiones de las premisas. Por ejemplo, para la enseñanza de la historia, así lo planteaba Rama (1963, p. 17):

> La enseñanza de la historia separada del análisis del documento sobre el que se construye se asemeja a una enseñanza de la ciencia sin experiencias o una enseñanza de la literatura en la que los alumnos no leen ni saben directamente de la existencia de las obras literarias.

Como contrapartida, enfatizaba la relevancia pedagógica de recrear las tareas llevadas a cabo para alcanzar dicha producción, es decir, los modos de investigar en ciencias sociales más que los resultados obtenidos:

> Los documentos escritos pueden usarse en clase con diferente finalidad y de distinta forma. Pueden sustituir al texto o a la clase magistral, pueden servir de ilustración o ratificación de la exposición y también se les puede utilizar para comprobar los conocimientos y la comprensión de los alumnos. No se necesita reiterar que desde el punto de vista de la Didáctica de la Historia la forma más perfecta es la primera, pero las otras dos actuando complementariamente son muy útiles. (Rama, 1963, p. 61).

Aportes de este tipo enriquecieron mucho el abordaje de la historia y otras ciencias sociales, pero, en algunos casos, se inclinaron hacia el extremo opuesto: buscaban recrear el trabajo del historiador con documentos, como si ello fuera posible sin tomar en cuenta lo que otros historiadores han escrito sobre el mismo tema, lo que han interpretado de su base documental o las tradiciones interpretativas de diversas perspectivas.

Es decir, en su afán por darles protagonismo a las fuentes las llevaron al aula desprovistas del contexto de análisis, huérfanas a su vez de los



Escaneado con CamScanner

antecedentes y las discusiones que podrían darles sentido. De ese modo, se pasaba de una enseñanza con sesgos asertivos a una exploración ciega.

Integrando estas preocupaciones, hoy comprendemos que los contenidos más relevantes para la enseñanza de las ciencias sociales deberían abarcar tanto los modos de trabajo como las producciones de las ciencias sociales, pues no se puede hacer un deslinde absoluto entre ambos aspectos.

Por otra parte, centrarse en los documentos no objetaba y, a veces, enfatizaba otro rasgo también cuestionable de la enseñanza tradicional: el abordaje de episodios o hechos puntuales por sobre la lectura de procesos complejos. El énfasis en las fechas, las batallas, los personajes o los datos precisos sobre algún territorio, como la altura de las montañas o el largo de los ríos, poblaba las clases de datos sueltos que terminaban apelando a la memoria para ser retenidos como conocimiento valioso, pero se desprendían de allí poco después de cualquier instancia evaluatoria.

Es cierto que algunos datos son relevantes y la memoria es también una herramienta de las ciencias sociales, pero el desafío didáctico es siempre enseñar a pensar como piensa un cientista social, es decir, a formularse preguntas y problemas de investigación, a contrastar las diferentes visiones acerca de un mismo proceso, a evaluar la pertinencia de un concepto para dar cuenta de un aspecto de la realidad social.

Los datos son valiosos si permiten pensar mejor, si dan anclaje a procesos que requieren exploración, reflexión y deliberación sobre ellos. Por eso, tanto las fuentes como los enunciados acumulados por cada disciplina cobran sentido en torno a problemas o preguntas que motoricen el pensamiento. Afirma Meirieu (2001, pp. 143-144) que

> la cultura escolar es emancipadora solo si la educación escolar se hace cargo de un aprendizaje esencial, el aprendizaje de la gestión autónoma de los saberes. Y ello solo es posible si se identifican, en un primer momento, las familias de problemas que se desea que



Escaneado con CamScanner

> un sujeto pueda resolver para comprender y controlar su existencia. Son estos problemas los que deben servir, en un segundo momento, para la elaboración de programas escolares que se presentarían verdaderamente entonces como conjuntos ordenados de herramientas mentales cuya apropiación sería decisiva.

De este modo, enseñar a pensar la realidad social contribuye a formar un sujeto progresivamente más autónomo, que tamiza de forma crítica sus propios prejuicios, que incluye en sus reflexiones el diálogo con los pares y con el corpus sistemático de cada disciplina, con herramientas para orientarse en el mundo por sí mismo e intervenir en él. Pero ¿cómo se hace ese trabajo en el aula?

## 3. El trabajo en el aula

La metodología no puede deslindarse de las intencionalidades: quien pretenda insertar contenidos renovados sin revisar las prácticas de enseñanza y los criterios de intervención docente no logrará resultados mejores que los ya existentes.

Lo que la escuela debiera promover es una enseñanza para la comprensión crítica y dialógica, constituyéndose en escenario de reflexión sistemática, estudio de fuentes diversas y arena de lucha de la argumentación honesta.

No se trata solo de reemplazar un listado de temas por otro que incluya aportes recientes de las disciplinas sociales, sino de enseñar a leer, escribir, hablar, escuchar y pensar con voz propia, invitar a preguntar y preguntarse sobre la realidad social, promover el diálogo auténticamente comunicativo y la deliberación fundada sobre los problemas de la comunidad local y global. Lo planteaba Dewey (1982, p. 170) en su obra fundamental:

> Nadie ha explicado aún por qué los niños están tan llenos de preguntas fuera de la escuela (de tal modo que llegan a abrumar a las personas mayores si reciben algún estímulo) y su sorprendente ausencia de curiosidad sobre las materias de las lecciones escolares.



Escaneado con CamScanner

Será nuestra tarea, entonces, renovar el lugar de las preguntas valiosas en la enseñanza para que estudiar ciencias sociales se torne interesante y hasta apasionante. Se trata, decía más atrás, de enseñar a pensar como piensa un cientista social: formulándose problemas de investigación para recorrer en el espacio público del aula.

No es desacertado vincular este enfoque con la enseñanza basada en proyectos si se toma esa noción en sentido amplio. En su sentido estrecho, se suele denominar proyecto a las propuestas de enseñanza escolar que se proponen arribar a un producto determinado. Por ejemplo, aprender a escribir cartas para mandar una a otro grupo de alumnos o aprender qué es un folleto haciendo uno sobre un contenido abordado antes.

En estos casos, la previsión de un producto final tracciona todas las actividades de enseñanza, que deben dar cuenta de los procesos y los saberes necesarios para tal fin. En su sentido amplio, en cambio, se puede denominar proyecto escolar a la búsqueda de respuesta a un problema sin que el resultado final esté definido de antemano.

¿Qué clase de problemas pueden abordar las ciencias sociales en la trayectoria formativa de los niños y las niñas? Básicamente, la propuesta es hacerse preguntas sobre aspectos de la realidad social vinculados con los contenidos que el diseño curricular prescribe enseñar para luego desplegar un recorrido de indagaciones en torno a ellas y en diálogo con lo que las ciencias sociales han producido sobre esos temas.

Una pregunta es problematizadora cuando no se intenta averiguar lo que cada alumno sabe, sino que busca desafiar lo que es capaz de pensar a partir de lo que sabe. En tal sentido, se proponen algunos ejemplos de preguntas problematizadoras.

**¿Cómo se vivía hace quinientos años en lo que ahora es nuestro país?**

A simple vista, puede parecer una pregunta descriptiva o de carácter adivinatorio, sobre la cual los alumnos tienen o no información. Si así



Escaneado con CamScanner

fuera, no serviría como pregunta problematizadora, porque se trata de pensar y no de adivinar o recordar lo que ya sabemos.

Para eso, convendría acompañar esta pregunta con imágenes de paisajes naturales del territorio y agregarle otras preguntas subsidiarias: «Si hubieran vivido en este paisaje quinientos años atrás, ¿cómo podrían resolver sus necesidades básicas?, ¿cómo se podrían alimentar, proteger de la intemperie, trasladar, defenderse de comunidades agresivas, etcétera?».

Chicas y chicos de nueve años con frecuencia responden con descripciones un poco idílicas de los pueblos cazadores y recolectores en contacto armonioso con la naturaleza, ante lo cual conviene agregar nuevos factores como qué pasaría si la comida escasea o dos comunidades compiten por el mismo territorio. También conviene preguntarse qué es necesario saber para vivir de ese modo y cómo aprenderlo (por ejemplo, distinguir lo comestible de lo no comestible).

Tras uno o dos encuentros de este ejercicio problematizador, se pueden agregar elementos: imágenes de objetos arqueológicos de esa zona, restos de edificaciones de pueblos sedentarios, entre otros. Esos materiales ofrecerían nuevos elementos de reflexión sobre la misma pregunta del comienzo.

Luego se podrían abordar textos explicativos sobre la vida de los pueblos que habitaban esa región, visitar algún museo regional o continuar indagando objetos arqueológicos, pero todo el diálogo previo ofrecería anticipaciones y favorecería mucho la lectura.

## ¿Cómo pueden doscientas personas conquistar un imperio de millones?

Se trata de una pregunta un poco obvia para abordar la conquista del territorio americano y, sin embargo, con frecuencia es dejada de lado en la enseñanza. ¿No es sorprendente que el puñado de militares liderado por Cortés o Pizarro haya derribado imperios magníficos como el azteca o el incaico?



Escaneado con CamScanner

Aunque el docente sepa lo que pasó en la historia continental, en este caso se corre un poco más atrás para habilitar la formulación de hipótesis sobre un proceso que, si no supiéramos que en efecto ocurrió, nos resultaría muy poco probable: si alrededor de doscientos hombres armados pudieran derribar con facilidad cualquier imperio, no durarían varios siglos como ha ocurrido en muchos casos. Al abordar esta pregunta, el alumnado de nueve o diez años suele centrarse en la diferencia de armamentos, que en efecto existió, pero no compensa la diferencia numérica.

Tras la enunciación de las primeras hipótesis, habría que ir ofreciendo pistas sobre otros aspectos a tener en cuenta, como los modos de hacer la guerra y los factores epidemiológicos (la experiencia atravesada durante la pandemia de covid-19 facilitó bastante la comprensión de este aspecto).

Al avanzar en este recorrido, se podrá observar que la pregunta es un poco tramposa, porque la diferencia numérica inicial se trocó, tanto en Centroamérica como en los Andes, en dos bandos poblados por pueblos originarios, pues numerosos descontentos con su situación se sumaban a las huestes de Cortés y de Pizarro. Esto también es un elemento relevante para aprender a pensar en ciencias sociales, ya que las preguntas iniciales pueden cambiar a medida que se avanza en la indagación.

## ¿Para qué sirve la escuela?

Se trata de una pregunta que ha sido planteada en el primer año de la escuela primaria, pues este suele ser un contenido del área, además de ofrecer una oportunidad para la inducción a un nuevo nivel educativo. Suele suceder que los alumnos de esa edad desvían la mirada hacia cuestiones morales, porque creen que se trata de una pregunta retórica antes de regañarlos por algo, así que comienzan diciendo «para portarse bien» o «para hacerle caso a la maestra».

Cuando entienden que se les pregunta para qué existen las escuelas, suelen centrarse en lo que les preocupa en su tramo del recorrido:



Escaneado con CamScanner

«Para aprender a leer y escribir» o «para aprender los números». A fin de superar esa mirada estrecha, se les puede señalar que la escolaridad dura muchos años y siguen concurriendo a ella alumnos que ya saben leer, escribir y contar.

A continuación, se puede entrevistar a estudiantes del último año o de niveles superiores, encuestar a familiares que vinieron a la escuela unos años atrás, invitar a un directivo para que explique su trabajo, etcétera. Aquí también la pregunta va mutando, pues empiezan pensando «para qué me sirve a mí que haya escuelas» y avanzan a la idea de que la sociedad necesita un modo de educar en conjunto a cada nueva generación.

## ¿Por qué la gente migra?

Esta, como muchas otras preguntas, no está encuadrada en una disciplina social, porque puede formularse desde cualquiera de ellas. La historia, la geografía, la antropología y la sociología indagan sobre este tema con diferentes énfasis y tradiciones de investigación. Por otra parte, se mantiene abierta en el ámbito académico tanto como en las agendas políticas y en diferentes tramos del currículo escolar. Es una pregunta muy sencilla y, al mismo tiempo, cargada de matices y diversos niveles de profundidad.

Puesta en el aula, la respuesta que se encuentra con mayor frecuencia es «para buscar trabajo». Se trata de un motivo relevante, pero está muy lejos de explicar todas las migraciones e, incluso, de justificar por qué migran algunos de los que están sin trabajo y no todos.

Tras la deliberación inicial, se despliega un recorrido por testimonios de una o varias épocas, de una o varias regiones, en diferentes formatos (escritos, audiovisuales, presenciales y otros) que permitirán multiplicar los motivos.

Al mismo tiempo, se podrá ver que cada proceso migratorio incluye al menos dos decisiones: irse del lugar en que uno reside y arribar a un lugar nuevo. Es decir, hay motivos para emigrar de un lugar y motivos



Escaneado con CamScanner

para ser inmigrante en otro. Dichos motivos suelen espejarse («me fui de un lugar donde había guerra a otro donde había paz»), pero también admiten variaciones (por ejemplo, por qué ese entre tantos lugares donde había paz).

En esta pregunta, también es relevante el cómo, porque más allá de los motivos migra quien tiene las condiciones de hacerlo o quien es capaz de inventárselas o quien se somete a riesgos considerables. Asimismo, suelen aparecer testimonios sobre diversas personas del lugar de origen que migraron antes y colaboran con quienes arriban más tarde, conformando cadenas migratorias. Por otra parte, no significa lo mismo migrar en condiciones favorables que huir de las barreras migratorias, migrar de modo ilegal, etcétera.

## ¿Qué es una guerra?

Este tipo de preguntas con la estructura «¿qué es...?» pueden parecer esencialistas si lo que se busca con ellas es una definición universal e inmutable. No es lo que hacen las ciencias sociales. Más bien se trata de indagar en qué conjunto de fenómenos y circunstancias llamamos de cierto modo guerra, conquista, pobreza, entre otros.

En este caso, tanto niños y niñas como adultos y adultas solemos tener una imagen más o menos vaga de lo que es una guerra, pero es seguro que quien la ha vivido puede aportar detalles de envergadura y poner luz sobre facetas que la mirada genérica no advierte.

Tras un diálogo inicial, se pueden compartir imágenes de diferentes guerras o centrarse en una en particular. Por ejemplo, se puede utilizar esta pregunta para adentrarse en las luchas de independencia americana. Para muchos chicos, la imagen mental de una guerra está poblada de aviones y tanques, pero pueden nutrir sus puntos de vista si analizan cuadros de las guerras de Artigas, las batallas de San Martín o las campañas de Bolívar.

Ante esos trazos dibujados por alguien que reconstruye visualmente relatos y testimonios, podrán aflorar nuevas preguntas: «¿Cómo



Escaneado con CamScanner

se distinguían los soldados de bandos enfrentados?, ¿cómo se comunicarían las órdenes en medio del ruido atronador?, ¿cómo se resolverían las necesidades básicas de alimentación e higiene durante una batalla de muchas horas o en un traslado masivo en contexto bélico?». La pregunta inicial volverá con recurrencia para advertir que la vida cotidiana se ha trastocado y hay riesgos en cada detalle.

### ¿Qué trabajos fueron necesarios para que un frasco de dulce llegue a mi casa?

Una pregunta de este tipo puede invitar a hipotetizar acerca de trabajos, materiales y saberes incorporados a lo largo de un circuito productivo. Un frasco de mermelada es fruto de tareas que se distribuyen en el espacio, en el tiempo y entre numerosas personas, abarcando el eslabón agrícola, el industrial y el de servicios (que incluye el traslado y la distribución comercial, pero también el diseño de las etiquetas y las diferentes formas de publicidad).

Si se lleva al aula un frasco de este u otro producto, su observación y su manipulación pueden contribuir a que el grupo de alumnos, en forma grupal o individual, formule sus hipótesis sobre todas las tareas necesarias. Tras registrar esas ideas, se puede indagar en el proceso efectivo de producción, que suele figurar en las páginas webs de las empresas.

También sería interesante ir a visitar alguna planta fabril o entrevistar a alguien que participe en alguno de los eslabones de producción y comercialización, ya que el ejercicio de anticipación dejará abiertos interrogantes puntuales sobre cuestiones prácticas.

En conjunto, los ejemplos reseñados ofrecen algunos elementos para comprender qué significa problematizar desde un interrogante inicial. No es necesario que esa pregunta llegue huérfana al aula, pues, como se dijo más atrás, algunos materiales gráficos u objetos ayudan a darles sustento. Es decir que puede resultar útil apreciar imágenes, objetos o mapas que faciliten una descripción inicial del contexto en que se planteará la pregunta problematizadora.



Escaneado con CamScanner

Lo importante es que se ubique en el tramo inicial de un recorrido de enseñanza y permanezca abierta durante un tiempo prudencial para que las respuestas del comienzo puedan contrastarse con nueva información y explicaciones provenientes de las disciplinas de base.

La función de la pregunta, entonces, no solo es abrir una propuesta de enseñanza, sino también orientar el recorrido de actividades. De este modo, la pregunta tiene sentido epistemológico y pedagógico, por lo cual contribuye a construir un proyecto de indagación compartido entre quienes la abordan. Alumnos y docentes podrán pensar en un problema en común, lo cual implica decidir cuál de las respuestas posibles es más atinada y qué argumentos la sustentan.

Las preguntas con sentido ayudan a pensar por sí mismo y a pensar en diálogo con otras personas. De este modo, una pregunta se torna significativa para el proceso de aprendizaje escolar cuando indica una dirección y delimita un territorio mental, es decir, cuando instala un enigma para resolver.

## 4. Pistas para planificar y evaluar

Esta metodología de enseñanza toma su forma de los procesos de investigación de las disciplinas. En ellas, suele establecerse un problema de indagación, un marco teórico y un trabajo de campo, que puede ser de índole muy variada (análisis de documentos, producción de testimonios, etcétera).

Aunque el formato de los textos académicos suele ser ordenado y estable, los procesos investigativos, por lo general, son bastante más desordenados y hasta caóticos. Algo semejante ocurre al comparar una propuesta de enseñanza con el formato de problematización-conceptualización y el proceso de planificación. Se trata de una secuencia de decisiones que no siempre es ordenada y prolija, aunque termina plasmada en algún texto comunicable para el resto de la institución o para uno mismo.

En general, un criterio a tener en cuenta es que la planificación debería seguir un orden inverso: el alumnado encontrará primero actividades



Escaneado con CamScanner

de problematización en torno a una pregunta y luego recorrerá actividades que apuntarán a la conceptualización, mediante exposiciones, lectura de textos explicativos, etcétera, mientras que conviene que el docente tenga claro lo que quiere conceptualizar antes de definir cómo se plantea problematizar.

Tras leer los contenidos previstos en el diseño curricular, es relevante estudiarlos en profundidad y adoptar un marco conceptual desde el cual serán abordados (Gojman y Segal, 1998). En esa instancia de estudio, pueden aparecer materiales o inquietudes personales que vayan delineando alguna pregunta problematizadora e, incluso, que anticipen qué recurso didáctico podría emplearse para problematizar: un caso, un testimonio, etcétera. Por el contrario, suele ser poco fructífero empezar por buscar recursos interesantes y luego reflexionar qué se podría enseñar a partir de ellos.

Si la conceptualización es la fase que ofrece algún grado de respuesta a las preguntas y problemas abiertos en la fase anterior, es también la que prefigura qué se espera que el alumnado aprenda y anticipa lo que será objeto de evaluación sumativa de los aprendizajes.

Por eso, al delimitar los contenidos que el docente se propone enseñar, será menester establecer los aprendizajes que se buscará promover. Esto implica algún grado de apropiación de información y de categorías conceptuales, pero también algún tipo de utilización o empleo de ambos. En tal sentido,

> todas las instancias de evaluación abordarán, con la relevancia propicia, los modos de interactuar con el objeto de conocimiento, que incluyen, entre otras cuestiones, la posibilidad de plantearse preguntas y caminos de indagación, la disponibilidad para intercambiar opiniones, experiencias e información, la versatilidad creciente para ponerse en el lugar del otro y la propia opinión cuando aparecen razones de peso, la capacidad de recuperación, relación e integración de datos y la capacidad de concluir, sintetizar y arribar a acuerdos. (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2004, p. 482).



Escaneado con CamScanner

En este y en otros campos, el criterio fundamental para elaborar instrumentos de evaluación es el *isomorfismo*, es decir, la consonancia entre las consignas propuestas para evaluar y las actividades que integraron el recorrido de enseñanza.

En el enfoque de problematización-conceptualización eso resulta pertinente en particular, porque la expectativa es que los alumnos inicien el trabajo pensando en torno a una pregunta o un problema y lo terminen del mismo modo: cualquiera de las preguntas reseñadas más atrás para iniciar una propuesta de enseñanza también funcionan como consigna de evaluación sumativa.

Por ejemplo, si trabajaron en torno a la pregunta *¿Cómo pueden doscientas personas conquistar un imperio de millones?* para estudiar la conquista del imperio azteca o el incaico, quizá acompañada con imágenes de las guerras o crónicas de ese proceso, seguramente cada alumno habrá formulado por escrito sus hipótesis iniciales, en forma individual, en parejas o en pequeños grupos.

Luego habrá varias actividades en las que se analicen testimonios, datos estadísticos, una cronología de batallas y episodios relevantes, etcétera. Al llegar al final, convendría que cada alumno retome sus escrituras iniciales y las modifique o las redacte de nuevo para dar respuesta a la misma pregunta pero considerando todo el material estudiado. Es recomendable no esperar hasta el final del recorrido, sino que estos ejercicios de escritura se den en varios momentos a lo largo del proceso.

Se espera que avancen hacia concepciones de mayor sustento argumental, aunque estos avances no aparecen siempre a simple vista y se pueden hacer visibles al pedir que revisen sus posiciones iniciales ante las preguntas que problematizaron un contenido, que revisen las respuestas que plantearon al comienzo o que expliquen a un tercero (real o imaginario) lo que han aprendido sobre el tema.

Esos discursos producidos por los alumnos permitirán dar cuenta de los avances en el aprendizaje, siempre y cuando se puedan confron-



Escaneado con CamScanner

tar con las primeras producciones a fin de ver allí si se incorporan los aportes de la fase de problematización.

Es responsabilidad de los docentes observar si cada alumno alcanzó los objetivos propuestos, pero también se ha de tener en cuenta la distancia recorrida desde el punto de partida hasta la instancia final, pues el proceso de cambio conceptual no es lineal ni sencillo, sino que a veces requiere abordajes recursivos de los contenidos prescriptos.

## 5. Se hace camino al andar

Las ciencias sociales expresan una larga tradición de investigación comprometida con cuestiones candentes de la realidad social, con las disputas políticas y las tensiones económicas y culturales. Su intención predominante es comprender la realidad para intervenir en ella y transformarla.

Ahora bien, ¿qué de esto se refleja en la enseñanza? Es difícil dar una respuesta genérica sin ser injustos con valiosas experiencias, pero todo parece indicar que perduran en las aulas tradiciones anquilosadas y pocos docentes se aventuran a escapar de los mandatos escolares fundacionales. Con recursos más modernos y amigables, los propósitos y contenidos se mantienen anclados en perspectivas conservadoras.

El enfoque problematizador que aquí se sintetizó busca recuperar la dinámica de investigación en ciencias sociales, que siempre procura cuestionar creencias, hacer trastabillar los juicios asertivos y formular preguntas que funcionen como motor del pensamiento: no investigamos para confirmar nuestros supuestos, sino para dialogar con evidencias e ideas que pueden contradecirlos, porque la criticidad es heredera de la duda cartesiana y considera que las conclusiones son siempre provisorias.

Lo mismo ocurre en la investigación didáctica, ya que los temas de enseñanza escolar pueden multiplicarse cuando las prescripciones curriculares permiten abrir un abanico de opciones para contextualizar



Escaneado con CamScanner

los contenidos en el aquí y ahora del aula. Allí convergen inquietudes personales de estudiantes y docentes, disputas sociales y políticas emergentes, junto con los desarrollos teóricos, metodológicos y conceptuales de las diversas disciplinas llamadas ciencias sociales.

El enfoque propuesto y, en particular, la fase de problematización contribuyen a encarar uno de los desafíos más significativos para la escuela de hoy: enseñar a preguntar. Si siempre fue importante, hoy se torna urgente, porque los avances tecnológicos ponen a disposición de la sociedad recursos cada vez más sofisticados que parecerían reemplazar a la inteligencia humana.

La vastedad de información que se puede compilar en pocos segundos y el desarrollo de programas que producen redacciones coherentes y pertinentes interpelan al currículo escolar, cuya larga raíz enciclopedista ha visto degradar el conocimiento en acumulación de enunciados.

En las condiciones actuales, formular las preguntas es la tarea protagonista del conocimiento. Precisar las preguntas requiere destrezas como encontrar y seleccionar las palabras pertinentes, pero también ligar el conocimiento al proceso mismo de pensar, de articular los problemas y las respuestas en una trama argumental compleja. En tal sentido, las nuevas tecnologías no anulan la función pedagógica de la escuela, pero la conmueven, porque cambian las coordenadas:

> La inteligencia artificial, que fue pensada para facilitarnos la toma de decisiones, parece generar un efecto casi opuesto: la complica. El pensamiento crítico, igual que el creativo, es una capacidad cien por ciento humana. Ahora podemos poner a los sistemas de IA [inteligencia artificial] a buscar y a memorizar, a realizar el trabajo pesado, mientras nosotros dedicamos nuestra extraordinaria materia gris a pensar, a imaginar, a preguntar. Porque[,] en relación a la inteligencia artificial, hay que saber qué y cómo preguntar. ¿De qué puede servir un sistema de IA al que hay que preguntarle cosas, si las personas no saben encontrar las palabras justas para formular una pregunta? (Morduchowicz, 2023, p. 41).



Escaneado con CamScanner

La información está disponible e incluso las personas tenemos acceso a variadas respuestas, compiladas entre las que numerosas voces han producido en el pasado, pero es menester enseñar a repreguntar: una vez que tenemos una respuesta propuesta por el algoritmo, podemos preguntarnos por qué arroja ese resultado, cuáles son sus fuentes probables, si tiene sesgos peculiares y si resulta confiable en función de nuestro proceso de reflexión.

Construir un formato escolar adecuado a nuestro tiempo requiere, de modo inevitable, indagar los avances tecnológicos y los efectos que ellos producen en la subjetividad de estudiantes y docentes. Sin embargo, eso no implica someter la propuesta pedagógica a la lógica que ellos imponen ni renunciar a considerarlos, también, parte de lo que las ciencias sociales someten a crítica como todo aspecto de la vida social.

Si lo que las escuelas enseñan en el siglo XXI sigue siendo el sedimento de contenidos curriculares que se han propuesto como relevantes a lo largo de mucho tiempo, pronto quedaremos fuera de toda criticidad y con poca capacidad de apasionar a nuestro alumnado. Aventurémonos, entonces, a explorar un nuevo enfoque, con dudas y probables yerros, pero con la mira puesta en ofrecer una propuesta formativa adecuada a las demandas de nuestro tiempo.



Escaneado con CamScanner

# ¿QUIÉNES SON LOS PROTAGONISTAS DE LA HISTORIA?

Elina Rostan

Escaneado con CamScanner

A la hora de pensar y diseñar las clases de historia, ¿en qué aspectos se centran nuestras preocupaciones como docentes cuando construimos el recorrido?, ¿consideramos a las personas que protagonizaron esos procesos del pasado que vamos a conocer?, ¿a quiénes elegimos para que *entren* en nuestro relato?, ¿quiénes *hablan* en nuestra clase de historia? También valdría preguntarse quiénes son silenciados.

A lo largo de este capítulo pretendo focalizar la mirada en este aspecto, que resulta fundamental por diferentes razones, tanto desde el punto de vista disciplinar como didáctico. Desde la perspectiva disciplinar, hace un buen tiempo que las renovaciones historiográficas han prestado atención a diversos grupos sociales dejando atrás la historia de las grandes personalidades. También, desde el punto de vista didáctico, la presencia de una pluralidad de sujetos en el relato histórico amplía la posibilidad para que alumnas y alumnos puedan identificarse con diversos sujetos del pasado.

## Los sujetos y las ciencias sociales

Las disciplinas sociales han construido como categoría analítica la noción de sujeto social. A través de ella se pretende construir conocimiento sobre lo social con una mirada atenta en los sujetos, entendiendo que estos son relevantes para explicar los asuntos sociales.

Desde esta mirada, resulta fundamental para el investigador comprender las intenciones y las acciones de los sujetos, quienes resultan centrales como productores tanto de los sentidos como de los propios fenómenos sociales.

Dada la variedad de perspectivas teóricas que caracterizan el conocimiento social sobre esta categoría de análisis, las disciplinas han variado en sus construcciones; algunas prefieren el concepto de actores, otras, el de sujetos, entre otros. En el contexto escolar propongo referirnos a protagonistas, con el propósito fundamental de tomar estas perspectivas teóricas como una forma de enseñar el conocimiento social.



Escaneado con CamScanner

Los investigadores sociales se proponen explicar y comprender los procesos sociales. Construyen diferentes modelos teóricos y, a través de ellos, intentan aportar inteligibilidad sobre los procesos que estudian. Una de las maneras consiste en buscar y construir razones que permitan explicar y comprender la dimensión social. Resulta fundamental, desde la enseñanza, poner en juego estas modalidades explicativas que utilizan las disciplinas como formas de conocimiento.

Desde principios del siglo XX, las disciplinas sociales renovaron su cuerpo teórico proponiéndose como un conocimiento dispuesto a formular preguntas y buscar explicaciones. A partir de ese momento se plantearon distintos modelos que han discutido incluso la naturaleza de la explicación.

Algunas perspectivas aspiraron a una disciplina analítica basada en la búsqueda de causas, distinguiendo en el análisis diferentes dimensiones temporales y espaciales. Otras tendencias consideraron este enfoque como continuador de cierto determinismo y propusieron como clave la perspectiva de los sujetos a la hora de comprender lo histórico-social.

En contra de las explicaciones globalizadoras, centraron así la atención en los sujetos como agentes de cambio, teniendo en cuenta que las estructuras condicionan, pero no determinan. Inclusive propusieron como más adecuados los métodos hermenéuticos y narrativos, a diferencia de los puramente analíticos, propios de las ciencias sistemáticas. Por ejemplo, en las décadas de los setenta y de los ochenta los microhistoriadores italianos criticaron la historia social por no articular ni mostrar la relación que existe entre estructuras globales y prácticas de los sujetos.

En el caso de la geografía ocurren procesos similares, nuevos enfoques comenzaron a poner el acento en las construcciones territoriales que producen los fenómenos sociales y en el papel de los sujetos en este proceso.



Escaneado con CamScanner

En realidad, estos enfoques no serían contrapuestos, sino complementarios. Como señala Iggers (1995, p. 110),

> La vieja confrontación entre el procedimiento hermenéutico, de comprensión, y el analítico, de explicación, [...] es falsa en muchos aspectos. [...] El hecho de que la historia se ocupe de valores y significados que deben comprenderse en su contexto histórico concreto no excluye [...] la posibilidad de explicarlos, sino que, antes bien, hace posible esas explicaciones. [...] los historiadores han comenzado no solamente a ver a los hombres dentro de las estructuras lingüísticas, sociales que determinan las formas de comportamiento humano, sino también a plantearse cómo los hombres han contribuido a la formación y transformación de esas estructuras.

Desde la enseñanza, las formas analíticas, hermenéuticas y argumentativas ocupan un lugar relevante en el momento de adoptar una perspectiva que vaya más allá del nivel descriptivo factual. Plantear preguntas, identificar y conocer múltiples causas explicativas, relacionarlas con las distintas interpretaciones que realizan los investigadores, comprender a los sujetos en su contexto serían algunas dimensiones para contemplar en clase.

## La perspectiva de los sujetos

La perspectiva de los sujetos puede ser una de las formas adecuadas para enseñar el conocimiento social. Desde que niños y niñas comienzan a plantearse el porqué, ingresan en el camino explicativo. La enseñanza de las disciplinas sociales debería plantearse cómo enseñar esta dimensión, teniendo en cuenta tanto las características disciplinares como el contexto escolar y los sujetos que van a aprender. Para esto es importante atender algunas especificidades propias del área. Como señala Camilloni (1998, p. 196),

> [...] en todas las edades, en el dominio del conocimiento de los acontecimientos históricos o de los procesos geográficos, tanto el exceso de irracionalidad en las explicaciones como el abuso de la racionalidad pueden obstaculizar o distorsionar la comprensión dinámica de los procesos que se tratan de explicar. Ni lo que ha



Escaneado con CamScanner

> ocurrido u ocurra en el futuro es efecto de un designio de la fatalidad, de un destino que los hombres no pueden torcer, ni son producto exclusivo del azar. Tampoco son producto de la voluntad o el capricho de unos pocos «grandes hombres», ni son el resultado de decisiones sabiamente calculadas para producir con exacta precisión determinados efectos sociales que configuraron o han de configurar la vida de las sociedades, su devenir histórico y la organización de los espacios geográficos. Por eso, ni las explicaciones mágicas, ni las explicaciones mecánicas sirven para comprender el [...] devenir de la humanidad. Tanto el niño como el adulto, entonces, deben aprender que una «causa» puede generar efectos diversos y un «efecto» puede ser el resultado de diferentes acontecimientos.

A la vez, también se debe entender que estas causas no son inherentes a los procesos que se estudian, sino que son construcciones que realizan los investigadores al interpretar los fenómenos e intentar explicarlos. Es importante hacer evidente este aspecto cuando se enseña el conocimiento social.

Pero, como se señaló antes, los modelos analíticos de explicación causal no son la única forma de inteligibilidad que producen los investigadores sociales. Comprender a los sujetos que producen la sociedad y la conformación de las identidades diversas son desafíos de las disciplinas sociales. Los modelos hermenéuticos y narrativos han adoptado esta perspectiva y, por lo tanto, definen las disciplinas sociales como *disciplinas interpretativas*.

En síntesis, como señala Finocchio (1997, p. 106), al

> [...] recuperar la categoría de sujeto como eje central, y desechar la visión de la realidad como reflejo de estructuras o como resultado de la evolución tecnológica, las ciencias sociales procuran explicar cómo los sujetos producen, reproducen y transforman la realidad social, cómo la realidad social es a su vez producto y productora de sujetos. En consecuencia, los sujetos sociales no son concebidos como manifestaciones esenciales de las clases u otras divisiones de la sociedad, sino como productos complejos resultado de diferentes combinaciones.



Escaneado con CamScanner

Por esto la explicación multicausal del contexto debe ir acompañada por la comprensión de las acciones y las intenciones de los distintos sujetos sociales que lo conforman. En el estudio de lo social tanto las condiciones sociales como las acciones humanas son elementos fundamentales para construir explicaciones y comprender lo social.

No obstante, es necesario precisar que la perspectiva desde los sujetos tiene ciertas particularidades que se deben atender y la diferencian de los análisis de tipo causal.

> La conducta de los hombres que participan en la determinación del sentido que toman los acontecimientos no siempre está originada en otros acontecimientos anteriores a los que se les atribuye ser su «causa». Esta, por el contrario, podría encontrarse en los efectos buscados por algunos actores de los procesos, esto es, una predeterminación que ellos pretenden hacer de los acontecimientos futuros, los cuales ni siempre ocurren efectivamente, ni siempre coinciden con los efectos proyectados. (Camilloni, 1998, p. 197).

De esta manera las causas no se originarían en los antecedentes, sino en los proyectos para el futuro de los sujetos.

También resultan fundamentales las normas y las reglas que organizan ese contexto, porque las personas se rigen por ellas y son sus acciones las que producen los nuevos procesos. Esas reglas «[...] existen en el tiempo presente (aunque para nosotros hoy sea pretérito) en el que ellas se encuentran y no en su pasado histórico» (Camilloni, 1998, p. 197).

## La emergencia de los sujetos en el conocimiento historiográfico: algunos recorridos

Fue a partir de un artículo publicado por el historiador británico Thompson (7 de abril de 1966) sobre *la historia desde abajo* que comenzó a utilizarse este término, que inauguró una nueva perspectiva para estudiar el pasado. De esta manera los estudios historiográficos aumentaron los límites, interesándose por las experiencias de personas que hasta el momento habían sido ignoradas por el conocimiento historiográfico.



Escaneado con CamScanner

Esta tendencia tuvo diferentes productos historiográficos. Por un lado, los historiadores marxistas ingleses promovieron mediante esta corriente los estudios sobre la clase trabajadora. En la década de los setenta el historiador francés Emmanuel Le Roy Ladurie con su obra *Montaillou* (1975) y el historiador italiano Carlo Ginzburg con *El queso y los gusanos* (1976) sumaron a los campesinos medievales a los estudios sobre la gente corriente. En esta misma época el historiador norteamericano Eugene de Genovese publicó su trabajo sobre la historia de los esclavos afroamericanos en el período previo a la guerra de Secesión.

La historia de la *gente corriente*, como denominó el historiador Hobsbawm (1998) a este enfoque, aporta a las investigaciones historiográficas dos cuestiones fundamentales. Por un lado, demuestra que todas las personas pueden ser relevantes para explicar los cambios que conforman el devenir humano. Por otra parte, ofrece un enfoque más diverso que muestra cómo la experiencia cotidiana de las clases populares presenta otros itinerarios alternativos a las historias más tradicionales.

A la historia desde abajo se sumaron otras corrientes historiográficas que se interesaron en rescatar a otros sujetos hasta el momento invisibilizados, como, por ejemplo, las mujeres. Además, esta nueva mirada renovó algunos supuestos epistemológicos del conocimiento historiográfico advirtiendo sobre la imposibilidad de la historia de contar la totalidad de lo sucedido. En este sentido, la historiadora Scott (1996, p. 72) afirma que

> La historia de las mujeres, que implica realmente una modificación de la historia, indaga la forma en que se ha establecido el significado de este término general. Critica la prioridad relativa concedida a la historia masculina («his-story») frente a la historia femenina («her-story»), exponiendo la jerarquía implícita en muchos relatos históricos.

También de la mano de las mujeres aparecen los niños y las niñas como sujetos históricos. La historia del género obligó a mirar otros espacios e instituciones hasta el momento desatendidos como los



Escaneado con CamScanner

hogares y las familias para encontrar rastros sobre la acción de las mujeres. En estos ámbitos también aparece la infancia.

Fue el francés Ariès uno de los primeros en inaugurar la preocupación por niños y niñas como sujetos de interés para la historiografía con su obra *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (publicada en 1960 por primera vez). Este historiador demostró cómo desde comienzos de la época moderna hasta el siglo XVIII se fue gestando lo que denominó *el nacimiento del sentimiento de infancia*.

Sosteniendo que en las sociedades industriales la infancia y la familia comienzan a ocupar un nuevo espacio, afirma Ariès (1987, p. 56): «Parece como si a cada época le correspondiese una edad privilegiada y una periodicidad particular de la vida humana: [...] la infancia es la edad privilegiada del siglo XIX».

En nuestro país el historiador Barrán (1990*b*) analizó algunas de estas transformaciones en relación con lo que denominó el nacimiento de la *sensibilidad civilizada*, que coincide con el proceso de modernización.

El mundo infantil también se convertirá en uno de los focos de modernización de la sociedad. En este contexto, la emergencia de diversos discursos dirigidos hacia la infancia —por ejemplo, el pedagógico y el médico— propiciarán nuevas formas de concebir a la niñez como una etapa diferente, con sus propias características.

Al enfoque inaugurado por Ariès, centrado en la historia de las representaciones sobre la infancia, se sumaron luego otros enfoques más centrados en las vivencias específicas de niñas y niños y sus realidades materiales. En este sentido, surgieron nuevas interpretaciones sobre las configuraciones familiares que propusieron revisar algunos de los trabajos pioneros sobre el lugar de niños y niñas y las transformaciones, como, por ejemplo, los aportes del historiador inglés Stone (1989).

## Los sujetos en la enseñanza del conocimiento histórico

En el apartado anterior se realizó una síntesis sumaria de algunas de las renovaciones historiográficas. Sobre esto surgen las siguientes



Escaneado con CamScanner

preguntas: ¿han llegado al currículum de la enseñanza de la historia escolar algunas de estas nuevas perspectivas?, ¿qué lugar ocupan los diversos grupos y sujetos en la reconstrucción del pasado?

En relación con este aspecto, Pagès y Villalón (2013, p. 29) advierten que

> la historia que se enseña en las escuelas sigue estando alejada de la vida real, y en particular de la vida de los niños y niñas y de la juventud también lo está, por supuesto, de las mujeres, de los pobres y de las minorías étnicas [...].

Se ha constatado que el predominio de un enfoque tradicional en clave factual y nacionalista ha privilegiado a los próceres como actores de la clase. Estos enfoques han obstaculizado una perspectiva más democrática que incorpore a diferentes grupos sociales y étnicos.

Además, se ha demostrado que la perspectiva tradicional, con protagonistas muy distanciados de la vida cotidiana de las alumnas y de los alumnos, no promueve aprendizajes potentes. Por esto Pagès y Villalón (2013, p. 60) señalan que

> Cuando el saber histórico o social se presenta como un saber objetivo, como lo que ha sido o es, como un saber cerrado y ajeno a las preocupaciones, a los intereses, las inquietudes de quienes aprenden, generalmente no se produce aprendizaje.

La presencia de otros actores más cercanos a las experiencias de niños y niñas puede ser un vehículo para la motivación y la identificación. Asimismo, uno de los propósitos centrales del desarrollo de la perspectiva del razonamiento histórico es la idea de procedencia o sentimiento de identidad. La incorporación al relato de la clase de historia de diversos grupos sociales y sujetos posibilitará un conocimiento histórico más plural.

De esta forma se devolvería a la clase una perspectiva más humana, más amplia en subjetividades, alejándose de los procesos congelados y las gestas de próceres. En este sentido el historiador Sharpe (1996,



Escaneado con CamScanner

p. 56) revindica la historia desde abajo porque «puede desempeñar una función importante en este proceso recordándonos que nuestra identidad no ha sido formada simplemente por monarcas, primeros ministros y generales».

Además, el abordaje desde la perspectiva de los sujetos permite trabajar una cuestión fundamental desde el punto de vista del razonamiento histórico: la empatía histórica. Esta es clave para atender los marcos de referencia de los sujetos históricos y la diversidad cultural.

Para esto la clase de historia tendría que ser un lugar donde el conocimiento y la comprensión de la época ayudaran a interpretar a los sujetos implicados, entendiendo, además, que los patrones culturales de las sociedades del pasado son muy diferentes a los nuestros. Por esto hay que «[...] desechar constantemente el falso sentimiento de familiaridad con el pasado y es conveniente recibir electrochoques culturales» (Darnton, 1984, p. 12).

Entonces, como recomiendan los historiadores culturales, hay que evitar el anacronismo, que lleva a juzgar con nuestros valores a los hombres y a las mujeres de otras épocas. Uno de los principios más importantes de esta forma de abordaje implica la suspensión del juicio de valor para trascenderlo, con la finalidad de comprender tanto los mundos simbólicos de las sociedades del pasado como las acciones de sus sujetos. También el trabajo con las acciones humanas resulta fundamental para comprender que en todos los procesos sociales existen el consenso y el conflicto entre diferentes grupos y sujetos sociales.

En cualquier situación que se aborde debería tenerse en cuenta, por un lado, la identificación y el reconocimiento de diferentes grupos y sujetos que producen las situaciones y, por otro lado, la existencia de conflictos de intereses entre distintos grupos y los beneficios o perjuicios que determinadas situaciones les producen, sin juzgarlos, porque el objetivo es comprender sin necesidad de justificar o compartir los puntos de vista de los sujetos analizados.



Escaneado con CamScanner

Desde esta perspectiva, la idea de conflicto resulta fundamental, como lo propone el enfoque historiográfico de la microhistoria, demostrando a los alumnos que las sociedades se caracterizan por múltiples relaciones entre los sujetos basadas en el consenso, pero también en el conflicto y en la diversidad de identidades.

> En los procesos históricos y geográficos, políticos y económicos intervienen diferentes actores, esto es, personas, grupos, instituciones, Estados, entre otros. Cada uno de ellos participa con objetivos propios que, en ocasiones, se contraponen llegando a una total oposición. Lo que es bueno para uno es malo para el otro o para todos los demás. Ello conduce a conflictos sociales y políticos [...]. Comprender y explicar el devenir de los acontecimientos supone poder dar cuenta de cuáles son los actores, cuáles los intereses en pugna, qué acontecimientos se producen, cuál es la secuencia y cuál el significado que en esa pugna tienen los que, por esa razón, se pueden considerar los actores [...]. (Camilloni, 1998, p. 199).

Apple (2008, p. 136) demostró cómo las escuelas norteamericanas urbanas presentan una idea del conflicto como algo negativo, distorsionando las funciones del conflicto social. Esta visión «[...] sirve para legitimar el orden social existente, puesto que se desestiman sistemáticamente el cambio, el conflicto [...]».

También Carretero y Kriger (2005, pp. 16-17) han investigado cómo los alumnos formados en una perspectiva escolar mítica «tienen dificultades para reconocer identidad y singularidad de sujetos históricos [...], incorporar el conflicto y distinguir diferentes identidades y perspectivas».

Por lo tanto, el enfoque desde los sujetos ayudaría a poner en juego el relativismo —propio del conocimiento social—, presentando relatos alternativos y, además, demostrando cómo los conflictos son un principio fundamental para explicar los cambios históricos.

Por último, es preciso señalar que este enfoque es posible a lo largo de toda la escolaridad. La forma narrativa —como vehículo adecuado para la enseñanza del área social— permite identificar sujetos, intenciones y acciones.



Escaneado con CamScanner

Por lo tanto, la narración explicativa de la clase apuntaría a ir estableciendo las relaciones entre sujetos y contexto, pasando de un registro intencional a explicaciones de tipo causal y estructural. «La narración es un medio posible para aprehender la relación que existe entre las estructuras y las personas, precisamente porque, como argumentaban Arthur Danto y Jörn Rüsen, es una forma de explicación» (Iggers, 1995, p. 110). Así, el recurso narrativo será un vehículo privilegiado para hacer entrar a las clases de historia a los diversos sujetos históricos.

## Posibles recorridos didácticos para el abordaje de algunos protagonistas

Las propuestas de enseñanza de la historia pueden brindar variadas oportunidades para un enfoque que privilegie la perspectiva de los sujetos. En este apartado realizaré algunas sugerencias y daré ejemplos para trabajar sobre los niños, las niñas y las mujeres como sujetos históricos.

### Niños y niñas

Unos de los protagonistas que no deberían faltar en el aula de historia serían los niños y las niñas del pasado. Seguramente, las alumnas y los alumnos escolares se sentirán identificados y atraídos con rapidez por situaciones que pueden ser experiencias más cercanas que las de los protagonistas clásicos. A través de las experiencias de niños y niñas en el pasado se puede acceder al conocimiento de un contexto histórico particular.

Un buen ejemplo de esto es la propuesta realizada por la historiadora Ana Ribeiro[1] a un grupo de escolares para conocer algunos aspectos del período de la revolución. Mediante el uso de una pintura sobre el Éxodo Oriental, la historiadora hace notar la presencia de niños y de niñas y a partir de la caracterización de ellos en la época se van reconociendo algunos aspectos relevantes respecto a la revolución. Es importante entender que resulta fundamental trascender el foco puesto en los sujetos para establecer relaciones significativas con as-

[1] *Ver el ejemplo en el siguiente enlace del video: <https://www.youtube.com/watch?v=qYToJ9ArtcA&t=488s>.*



Escaneado con CamScanner

pectos generales y estructurales como la economía, la sociedad, la cultura o la política.

Es decir que un punto inicial es poner foco en las vivencias específicas de las experiencias de los niños y las niñas, como juegos, juguetes, vestimentas, diversión, alimentación, entre otros, y luego ir ampliando la mirada, por ejemplo, a los espacios de ocio o de socialización, como el barrio, las familias, la escuela, el trabajo. De esta manera se va aumentando la escala para realizar una mirada general del contexto histórico que vincule los sujetos y el escenario.

También las historias de los niños y las niñas pueden ser una buena oportunidad para trabajar con variadas fuentes de información, acercándose así a algunas características de la construcción de conocimiento histórico. Por ejemplo, se puede trabajar desde la historia oral para reconstruir y recuperar mediante entrevistas las *voces de la infancia* de los adultos en el presente.

Con respecto a este posible abordaje sería, además, pertinente trabajar con la comparación para observar una característica fundamental de la temporalidad histórica: los cambios y las permanencias. Como proponen Pagès y Villalón (2013, p. 61),

> La comparación permite analizar los cambios y las continuidades en la condición de la niñez en el pasado, en distintas épocas y períodos, en el presente y con toda probabilidad en el futuro, y en distintas culturas, ubicando los cambios y las continuidades en contextos temporales, sociales, políticos, económicos y culturales concretos.

## Mujeres

Las mujeres pueden constituir otro grupo relevante que atender en las clases de historia. Inclusive, en los últimos años existe abundante producción historiográfica sobre el tema que puede ofrecer variadas ideas para su abordaje en clase.

Una de las estrategias adecuadas para trabajar desde el enfoque de los protagonistas podría ser el estudio de casos, que, como estrategia para la enseñanza, permite promover la participación de los estudian-



Escaneado con CamScanner

tes fomentando el abordaje complejo de los problemas y «evitando respuestas simplistas e inmediatas» (Wasserman, 1999, p. 5). Por lo tanto, el estudio de casos posee ciertas cualidades y características que pueden resultar muy interesantes a la hora de promover situaciones pedagógicas alternativas a abordajes más tradicionales.

La bibliografía sobre la temática de estudio de casos señala diferentes clasificaciones y tipos según cómo se organice. Pero de todas maneras hay algunas cualidades centrales que caracterizan esta estrategia y que se presentan en todos los tipos de casos.

Un aspecto central característico de esta modalidad es la problematización:

> Un caso plantea una situación-problema que se expone al alumno para que este desarrolle propuestas conducentes a su análisis o solución, pero se ofrece en un formato de narrativa o historia, que contiene una serie de atributos que muestran su complejidad y multidimensionalidad; los casos pueden tomarse de la «vida real» o bien consistir en casos simulados o realistas. (Díaz Barriga, 2005, p. 15).

Es decir que los estudios de casos deben proporcionar datos con la finalidad de promover la reflexión y el análisis para buscar posibles soluciones o caminos en la resolución de problemas.

Otra característica de esta modalidad, señalada con anterioridad por Díaz Barriga, es el formato narrativo. Un caso debe ser una historia que genere interés y empatía con los protagonistas y, además, que sea pertinente para el lector, para que pueda involucrarse en los problemas que se presentan.

Un posible abordaje para trabajar sobre las protagonistas femeninas es presentar mediante casos las problemáticas que tenían las mujeres uruguayas a principios del siglo XX. Un tema clásico en el programa de historia es la segunda modernización, que coincide con el período del primer batllismo. El programa prescribe entre los contenidos específicos el abordaje de las transformaciones políticas, sociales y económicas (ANEP, 2023).



Escaneado con CamScanner

Una propuesta desde los protagonistas permitiría abordar este contexto histórico desde otra perspectiva y teniendo en cuenta a otros sujetos históricos. Una posibilidad sería presentar dos casos mediante relatos que fueran representativos de algunos de los problemas que tenían las mujeres en ese momento. Por ejemplo, las historias de vida de Paulina Luisi y María Collazo[2] podrían convertirse en dos casos emblemáticos que aportarían en este sentido.

A partir del relato de la vida de ambas, se pueden plantear preguntas para problematizar y que lleven a identificar cuál era el rol de las mujeres, los problemas que tenían en el Novecientos y también cuáles fueron algunas de las soluciones que se construyeron en ese momento. Las interrogantes no son para recordar la información que presenta el relato, sino para promover la actividad comprensiva y favorecer el análisis a partir de la información que brinden otras fuentes en relación con el contexto histórico.

Además, los dos casos elegidos son representativos no solo de las cuestiones de género, sino también de las diferencias sociales. Paulina Luisi representó los problemas que tenían las mujeres burguesas, mientras que María Collazo fue representativa de las vicisitudes de las mujeres trabajadoras.

Asimismo, ambas participaron de los movimientos feministas y emancipatorios que surgieron en el período, teniendo en cuenta que en la época existieron variados feminismos, como señala la historiadora Cuadro Cawen (2017). Paulina Luisi representó al feminismo liberal sufragista, mientras que María Collazo representó al llamado *gremialismo femenino*.

Los movimientos feministas, junto con los anarquistas, socialistas, sindicalistas e intelectuales del Novecientos, interpelaron al orden establecido. Por esto la vida de estas mujeres es un buen puente no solo para trabajar las problemáticas femeninas, sino también cuestiones del contexto en general como, por ejemplo, el surgimiento de los sin-

[2] *Ver anexo en página 60.*



Escaneado con CamScanner

dicatos y sus organizaciones, las condiciones de trabajo, las repuestas desde el Estado y la legislación laboral, entre otros.

A la vez, la perspectiva desde los protagonistas, en este caso, las mujeres trabajadoras, sirve para demostrar que el surgimiento de la legislación laboral no fue solo una respuesta al problema desde el gobierno, sino que también es una conquista de las trabajadoras y los trabajadores que se organizaron y reivindicaron sus derechos laborales.

También los relatos de estos casos pueden rendir para trabajar el nacimiento de la democracia política para el período. Por lo general, la entrada a este tema se da a través de la política partidaria, pero la situación de estas protagonistas femeninas es un buen punto de partida para observar por qué en la época no existía la democracia política y cómo poco a poco se fue consolidando a través de diferentes conquistas como la coparticipación y la representación proporcional de las minorías, la ampliación del sufragio, primero masculino y luego femenino, el reconocimiento de los sindicatos, entre otros.

Al mismo tiempo, la problemática específica de Paulina Luisi, con las dificultades para acceder a la educación y realizar una carrera universitaria, puede ser una buena puerta de entrada para observar la expansión de la educación formal femenina y el surgimiento del Estado de bienestar en el Uruguay.

De esta forma la perspectiva de los protagonistas y la estrategia del estudio de caso permiten mostrar cómo los sujetos son activos productores de su contexto y cómo a la vez este configura sus roles y sus acciones.

El abordaje a través de casos obligará, como se dijo en un principio, a la consulta de variadas fuentes de información. Con relación a esta temática puede ser una buena oportunidad para el trabajo con fuentes de la época. A partir de ellas se pueden obtener evidencias sobre la situación de los diversos grupos femeninos.

El trabajo con los *indicios del pasado* sirve para realizar un enfoque crítico sobre esos testimonios del pasado. Además, esta estrategia



Escaneado con CamScanner

didáctica resulta fundamental para el desarrollo del pensamiento histórico porque permite demostrar cómo se conoce el pasado y cómo es el trabajo que realizan los historiadores en relación con la búsqueda de evidencias.

Por último, el propósito fundamental del recorrido didáctico propuesto es mostrar que las mujeres fueron sujetos con una historia particular, diversa y compleja, pero que al mismo tiempo que se atiende a sus historias específicas es necesario vincularlas a los procesos históricos y ayudar a comprenderlas desde otra perspectiva.

## Los sujetos históricos y la comprensión histórica

A lo largo del capítulo se intentó demostrar la importancia de atender a los diversos sujetos históricos a la hora de enseñar historia. Las razones, como se vio, son múltiples. En primer lugar, la idea de democratizar y ampliar las perspectivas sobre los protagonistas del pasado es probable que promueva más la identificación de alumnas y alumnos y, por lo tanto, también el involucramiento y la motivación.

Hay antecedentes de reformas curriculares que han adoptado esta perspectiva persiguiendo dicha finalidad. Por ejemplo, en Francia,

> [...] en las dos últimas décadas con la inclusión de los llamados «sujetos sensibles» (el genocidio armenio, la Sohah, la represión a los movimientos independentistas en las antiguas colonias francesas, la historia de la inmigración...), con los cuales, además de fomentar el debate, la controversia, el constructivismo crítico, supone dar relevancia histórica a una serie de temáticas que, alejadas de la mitificación del relato nacional decimonónico, se encuentran más próximas a un alumnado diverso, propio de una sociedad multicultural [...]. (Gómez Carrasco, Ortuño Molina y Molina Puche, 2014, p. 16).

En segundo lugar, la atención a la pluralidad de voces que ofrece la perspectiva de los sujetos promueve la empatía y la comprensión histórica, que es considerada como una competencia central para desarrollar el pensamiento histórico. El propósito central de diseñar situaciones de aprendizaje para desarrollar esta capacidad es com-



Escaneado con CamScanner

prender a los sujetos históricos y no usar la perspectiva del presente para explicar sus acciones, sino desde el contexto histórico en el que se inscriben dichos sujetos.

Este último aspecto también resulta fundamental para el desarrollo de otro elemento importante del pensamiento histórico: la conciencia histórica, que se traduce en la capacidad de distinguir diferencias entre el pasado y el presente, en este caso, centrado en las motivaciones y las acciones de los sujetos históricos. Es decir que la conciencia histórica es también la capacidad de reconocer las transformaciones sociales y comprender que los sujetos cumplen un rol central en los procesos de transformación social.

Para finalizar, es importante recordar que el proceso y la configuración de conocimiento histórico se caracterizan por la doble dimensión de las subjetividades: la de los sujetos históricos y la de los historiadores. También este aspecto resultará relevante atender al enseñar historia.

El desafío ha sido pensar algunos caminos sobre ciertos asuntos de la enseñanza de la historia en el ámbito escolar; seguramente, cada docente en su práctica individual y colectiva podrá ampliar y enriquecer la mirada y la discusión.



Escaneado con CamScanner

## Anexo

### María Collazo

Nació en Montevideo el 6 de marzo de 1884 en una familia de inmigrantes gallegos que se dedicaba al comercio. Estudió en un colegio católico del barrio de la Aguada al igual que sus nueve hermanos. Cuando era adolescente conoció las ideas del anarquismo y de la libertad a través de su hermano Luis, que vivía en Buenos Aires. Esto la llevará a cuestionar el régimen autoritario y rígido de la educación que recibía.

Por sostener estas ideas se alejó de su familia y en 1902, con dieciocho años, se casó con un obrero cigarrero. Tuvo cuatro hijos, todos con nombres de personajes mitológicos o literarios, como Themis, Espartaco, Hebe, Leda y Venus. Esto era algo usual en los anarquistas de principios de siglo con la finalidad de evitar los nombres cristianos.

En 1904 quedó viuda y se fue a Buenos Aires, allí se relacionó con diferentes centros anarquistas y participó activamente en la organización de sindicatos y en distintas manifestaciones que reclamaban mejorar las condiciones de vida de las trabajadoras y de los trabajadores.

En 1907 fundó el primer centro femenino anarquista, junto con la argentina Juana Rouco Buela y la uruguaya Virginia Bolten y otras mujeres activistas.

Las condiciones de trabajo de mujeres y niños era peor que la de los trabajadores varones. Las trabajadoras mujeres cumplían entre 14 y 16 horas laborales y cobraban la mitad de salario de un obrero. Además, se veían obligadas a trabajar hasta el último día de embarazo en locales con mala higiene.

María, preocupada y afectada por esta situación, participó en diferentes manifestaciones y huelgas que pedían por derechos de trabajadoras y trabajadores. Por estas actividades el gobierno argentino la deportó a Montevideo. También por su participación en numerosas movilizaciones y huelgas fue noticia de algunas publicaciones de la época. Por ejemplo, en 1907 la revista argentina *Caras y Caretas* publicó una extensa nota donde comentaba la destacada participación de María Collazo y donde se incluían fotografías de ella.



Escaneado con CamScanner

Además de sindicalista y anarquista fue educadora y periodista. En 1909 comenzó a escribir en el periódico anarquista *La Nueva Senda*, dirigido por Juana Rouco Buela. En 1915 fundó el periódico *La Batalla*, con la finalidad de difundir los principios libertarios y denunciar las condiciones de trabajo de mujeres y reivindicar sus derechos laborales. María escribió en el periódico sobre estos asuntos y también sobre temas educativos, artísticos y literarios.

A principios de marzo de 1911 fundó el primer centro feminista en Uruguay, llamado Emancipación, junto con otras obreras e intelectuales, como María Casal y Candas, Delia Boati y Virginia Bolten. La asociación feminista Emancipación ayudó a la organización de varias sociedades de resistencias femeninas, como costureras, alpargateras, trabajadoras fabriles. El movimiento feminista de las trabajadoras se preocupó por las condiciones de vida de las mujeres y su organización para lograr la conquista de los derechos laborales.

En ese mismo año participó en los preparativos del Tercer Congreso de la FORU (Federación Obrera Regional Uruguaya), que pretendía la unión de las diferentes organizaciones de trabajadores y trabajadoras.

En 1913 tuvo a su última hija con el carpintero Carlos Narvalaz, con el que había iniciado una unión libre.

En la década de los años veinte participa activamente en diferentes huelgas y organizaciones, promoviendo la igualdad de salarios para las mujeres trabajadoras, y funda en el año 1923 con otros trabajadores la Unión Sindical Uruguaya (USU).

Fue una activa militante feminista que luchó por la emancipación de las mujeres y apoyó diferentes causas y movimientos contra diferentes formas de tiranía. Por ejemplo, formó parte del Comité de Ayuda a la República Española y se movilizó entre 1933 y 1938 contra el gobierno dictatorial en Uruguay.

*(Texto elaborado con base en datos extraídos de U. Rodríguez Díaz, 1989, Los sectores populares en el Uruguay del Novecientos, Montevideo: Compañero, y C. Zubillaga (2023), «Collazo, María», en* Diccionario biográfico de las izquierdas latinoamericanas, *recuperado de <https://diccionario.cedinci.org/collazo-maria/> [primera edición de la entrada: C. Zubillaga, 2008,* Perfiles en sombra: aportes a un diccionario biográfico de los orígenes del movimiento sindical en Uruguay (1870-1910), *Montevideo: Librería de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]).*



Escaneado con CamScanner

## Paulina Luisi

Paulina Luisi nació en 1875 en Montevideo en una familia de inmigrantes.

Se destacó desde su juventud por su preocupación por estudiar y realizar una carrera profesional, pese a los obstáculos que había en la época para que una mujer estudiara. Cuando tenía 12 años ingresó al Internado Nacional de Magisterio. Obtuvo, de manera sucesiva, los títulos de profesora normal en 1893, profesora superior en 1898, bachiller en Ciencias y Letras en 1899 y, finalmente, egresó de la universidad en 1908 como la primera médica cirujana del país, una auténtica osadía. Tenía 33 años, una edad en la que la mayoría de las mujeres de entonces estaban casadas. En esa época el destino de las mujeres de las clases acomodadas era el matrimonio. La edad promedio de las mujeres para casarse era entre 18 y 20 años.

Fue también la primera mujer encargada de una cátedra en la Universidad de la República y la primera en integrar un tribunal para concursos en la misma universidad. Sus años allí no fueron fáciles: «Había compañeros que llenaban las paredes del hospital de leyendas poco agradables para mí», declaró al diario *El Día* en julio de 1924.

Esta dura experiencia discriminatoria se prolongó durante su vida profesional como médica. «Muchos maridos jóvenes traían las señoras a mi consultorio. Pero los viejos no. Una vez, el Dr. Santin Carlos Rossi recomendó a un caballero: "Usted debería llamar una médica para que viera a su esposa". Y el esposo respondió de mal talante: "No soy feminista"».

Su actuación en la universidad se vincula estrechamente con la militancia feminista. «Ella llegó al feminismo desde la ciencia», dijo en ocasión de un homenaje el Dr. Santin C. Rossi, colega y amigo.

Paulina Luisi tuvo una activa participación en numerosos congresos médicos que le dio fama en países extranjeros, esto ayudaría a fortalecer su futuro liderazgo feminista dentro y fuera de fronteras.



Escaneado con CamScanner

Luchó desde 1914 hasta 1932 por la aprobación de una ley que habilitara el voto para las mujeres. Al ser aprobada la ley de 1932, la Dra. Luisi fue reconocida por *El Día* como la «más perseverante y comprensiva del ideal reformador».

Su espíritu de heroína se extendió luego a la esfera política. Militó en el Partido Socialista y adhirió con pasión a la causa republicana, propiciando la construcción de una casa para los huérfanos de la guerra civil española.

También promovió la necesidad de enseñar nociones de educación sexual en la enseñanza terciaria. Obviamente, esto produjo grandes resistencias en las autoridades educativas de la época.

Todo conspiraba para que la figura de Paulina no despertara simpatías ni comprensión en una sociedad como la de entonces. Ella había percibido que sus opciones le cerraban «puertas que pudieron abrírsele organizando fiestas banales y prestigiando rifas de caridad» (*El Día*). Este era el rol asignado a las mujeres de clase alta y media en esa época.

Paulina tuvo una intensa vida pública, tanto por sus tareas profesionales de médica como por su lucha como feminista para lograr derechos civiles (educación) y políticos (sufragio) que cambiaran la situación de las mujeres.

Murió a los 70 años, nada menos que el 16 de julio de 1950, noticia opacada ante la algarabía general del gran triunfo en Maracaná ocurrido ese mismo día.

*(Texto adaptado de G. Caetano y J. Rilla, 2005,* Historia contemporánea del Uruguay: de la colonia al siglo XXI, *Montevideo: Fin de Siglo,* CLAEH)



Escaneado con CamScanner

# ENSEÑAR GEOGRAFÍA CON PERSPECTIVA AMBIENTAL

Gustavo Sposob

Escaneado con CamScanner

## La enseñanza de la geografía en el nivel primario

Los[1] estudiantes con los que trabajamos los docentes todos los días muchas veces se preguntan para qué les servirá lo que les enseñamos. Es una pregunta tan incómoda como válida, y debemos intentar darle respuesta. Más allá de que tal vez podríamos discutir largo tiempo sobre si los conocimientos que enseña la escuela deben o no ser útiles o *servir para algo*, la pregunta disparada desde un lugar válido y genuino requiere respuestas.

Cuando a mí me preguntan «para qué sirve la geografía», suelo responder que, la verdad, no lo tengo muy claro. Pero sí hay algo sobre lo que no tengo dudas: la geografía *sirve* para más de lo que parece a simple vista. El propósito de este texto es aportar argumentos para sostener esta afirmación.

Enmarcada en el espacio de las ciencias sociales en el nivel primario y como espacio curricular en la mayoría de los años del nivel secundario, la geografía tiene un rol relevante en los programas educativos de los países de América Latina. Sin embargo, muchos investigadores y especialistas (Mastrolorenzo, 2018; Villa, 2021; Calvas Ojeda, 2022; Santiago Rivera, 2017; Bachmann, 2021) concuerdan en que acciones como describir, localizar y reproducir datos son las que realizan con mayor frecuencia los estudiantes en sus clases.

El libro de texto tiene un lugar central, y tanto sus explicaciones como las actividades se centran en la memorización y en conocimientos que pueden ser *medibles* para verificar lo *aprendido*. Se reproducen las generalizaciones del tipo «el hombre», «la sociedad» o «las actividades humanas» de una manera homogénea, sin identificar matices, grados de responsabilidad política o intereses particulares.

[1] *El presente capítulo será escrito desde el género masculino, pero solo como una economía expresiva que permite la aplicación de la ley lingüística española. A pesar de eso, no quiero dejar de destacar la necesidad de darle visibilidad a la lucha llevada adelante por las mujeres y los colectivos disidentes, que es permanentemente invisibilizada en el lenguaje español.*



Escaneado con CamScanner

Por el contrario, poco aparecen las problemáticas sociales contextualizadas y situadas, los conflictos ambientales o las desigualdades territoriales, el enfoque político y problematizador y las acciones tendientes a comprender procesos, relacionar variables, elaborar hipótesis explicativas o identificar sujetos sociales, sus intereses y sus responsabilidades diferenciales.

¿Por qué entonces, a más de sesenta años del surgimiento de las geografías críticas, en la escuela todavía aparece tan presente este enfoque despolitizado, desterritorializado y desconflictivizado de la geografía? La descolonización y la conformación de nuevos Estados en África y Asia, la Revolución cubana, el Mayo francés y el movimiento *hippie* y contra la violencia racial en Estados Unidos demostraron que era insostenible la neutralidad pretendida en el análisis social y la negación de la historicidad como base para la comprensión de las realidades sociales (Martín y Volonté, 2021).

El gran mérito que tuvieron estas geografías críticas y radicales fue poner en debate la pobreza y la desigualdad incrementada como consecuencia de un modelo de desarrollo económico global que concentra la riqueza en muy pocas manos y arroja al olvido a la mayor parte de la población.

Sin embargo, las geografías críticas no terminaron de ingresar a las aulas y las escuelas. Tal vez sea porque ese enfoque tiene carga política, requiere un posicionamiento argumentado, visibiliza conflictos y desigualdades y cuestiona al Estado, al capital y al sistema. Ese tipo de enfoques, en general, a la escuela (y a muchos docentes) le resulta incómodo.

La enseñanza de la geografía, para acercarse a lo que proponen las geografías críticas y radicales, debe incorporar prácticas que problematicen la realidad social, desnaturalicen las desigualdades sociales, discutan los modos de producción, hagan evidentes los conflictos, desnuden contradicciones y visibilicen lógicas e intereses contrapuestos.



Escaneado con CamScanner

El aporte de la geografía, por su especificidad como ciencia y su particularidad como espacio curricular, debe poder contribuir a comprender las problemáticas y los conflictos a partir de favorecer explicaciones multicausales de las dimensiones sociales, políticas, económicas, ecológicas y culturales que las componen. Pero para eso es necesario un claro posicionamiento político-epistemológico del docente y una práctica coherente con dicho posicionamiento.

Lo que quiero decir, coincidiendo con García Ríos (2021), es que sería una contradicción que un docente que adscribe a la geografía crítica en términos disciplinares dicte sus clases de modo conductista, memorístico, descontextualizado y despolitizado. Para dejar atrás esa geografía compacta (Tobío, 2019), será necesario construir prácticas de enseñanza que se pregunten sobre lo indiscutido, lo no debatido en las aulas y las escuelas, con las voces de todos, con las experiencias y los saberes disciplinares y experienciales y con un fuerte compromiso ético y político por parte de los docentes (Sposob, 2023).

En todos los niveles educativos, pero en particular en el nivel primario, la enseñanza de la geografía debe intentar contribuir a que los niños comprendan la relación entre ellos y el espacio que habitan. Esto los acerca a la importancia de entender cómo las decisiones sociales, políticas y económicas influyen en la configuración de los territorios. Además, proporciona a los niños herramientas para comprender las distintas formas de habitar el planeta a partir de parámetros culturales distintos al propio, lo que permite trabajar desde edades tempranas la tolerancia y el respeto a las diversidades.

El abordaje de problemáticas contemporáneas como el cambio climático, la distribución de los recursos y la riqueza o el aumento sostenido de las desigualdades sociales permite introducir a los niños en temáticas que los ayuden a comprender cómo se construyen las territorialidades y los territorios y cómo se disputan en el espacio geográfico los intereses muchas veces contrapuestos de los distintos sujetos sociales que intervienen en estos conflictos.



Escaneado con CamScanner

## El conflicto ambiental como eje

Antes de avanzar, es conveniente diferenciar los conceptos de problemática y de conflicto ambiental porque muchas veces son utilizados como sinónimos, pero las diferencias, aunque sutiles en el vocabulario, son importantes desde lo simbólico y lo político.

Las problemáticas ambientales pueden definirse como situaciones de desequilibrio, de deterioro o de daño en un ambiente que se aleja de la situación deseable en un territorio y en un momento histórico determinado, pero la existencia de la problemática no implica necesariamente un conflicto.

Los conflictos se originan a partir de problemas ambientales que toman una dimensión de confrontación en la esfera pública. Siguiendo a Merlinsky (2014), puede definirse a los conflictos ambientales como disputas entre actores sociales en torno al uso, el acceso, la apropiación, la significación y la distribución de los llamados recursos naturales o bienes comunes. En los conflictos ambientales se observan controversias y diferencias significativas de intereses, percepciones de riesgo y disputa de poder político entre los actores sociales.

Teniendo en cuenta esta diferenciación, conviene entonces considerar que los conflictos ambientales no son necesariamente negativos, sino que son esperables y, por qué no también, deseables. El concepto de conflicto ambiental remite, por un lado, a un territorio determinado y, por otro, a la existencia de dos o más sujetos sociales que lo disputan: multiterritorialidades que construyen, deconstruyen y reconstruyen territorios.

De esta manera, no alcanza con que un sujeto social provoque un deterioro ambiental para hablar de conflicto ambiental. La aparición de una problemática ambiental no implica la existencia de un conflicto: es necesario que haya otro actor que tome conciencia de ese daño y que esté dispuesto a defender o proteger el ambiente afectado.



Escaneado con CamScanner

Ante la problemática ambiental que puede generar una determinada actividad económica, ante el avance de empresas multinacionales que, con el aval o no del Estado, se proponen utilizar territorios de sacrificio (Gudynas, 2009; Silveira, Moreano, Romero, Murillo, Ruales, y Torres, 2017; Svampa, 2019) para llevar a cabo sus actividades con el menor costo económico posible, la aparición del conflicto ambiental es saludable. Es la acción de lucha de ciertos sectores de la sociedad que muestra cómo, en los conflictos ambientales, se disputan territorios y se superponen intereses de los distintos sujetos sociales que intervienen.

Los conflictos ambientales y territoriales nos recuerdan que no hay refugios ni miserias individuales frente a situaciones de injusticia ambiental que afectan a una comunidad. Nos permiten revalorizar el lugar de lo común, de lo colectivo, de lo que es *de todos*, frente a la incompatibilidad de las lógicas del extractivismo económico.

> Crear y llevar a cabo propuestas de enseñanza en materia ambiental contribuye a la construcción de valores democráticos y de proyectos colectivos que se aproximan a solucionar, de modo más justo e igualitario, los conflictos que afectan las condiciones ambientales de las distintas comunidades. (Gurevich, 2011, p. 17).

La entrada de la educación ambiental en las escuelas es bastante reciente: no hace más de veinte o treinta años que las temáticas ambientales aparecieron en las aulas. Hoy, transcurrido este tiempo, resulta imprescindible incorporar la educación ambiental como parte de la educación formal en la escuela, no solo porque la dramática realidad ambiental a distintas escalas así lo requiere, sino porque los estudiantes participan cada vez más de la preocupación global por el deterioro ecológico del planeta.

Sin embargo, hay cierta tradición escolar de evitar el conflicto y desproblematizar el abordaje de los contenidos. De hecho, aún circula muchísimo en las escuelas una educación ambiental basada en enseñarles a los estudiantes a ahorrar el agua cuando se bañan, a apagar las luces y a mantener limpia el aula. Se trata de prácticas ecológicas



Escaneado con CamScanner

que sin dudas es pertinente proponer, pero que al mismo tiempo despolitizan el abordaje e impiden enfocar las causas de las problemáticas en los sujetos sociales responsables de verdad del drama ambiental (Sposob, 2021).

Para este enfoque, las acciones individuales son las que, por sumatoria, van a sanear el planeta, porque *todos somos responsables* y de *todos nosotros* depende arreglar este desmadre. Acuerdo con Federovisky cuando sostiene que «la abstracción del "nosotros" utilizada como el sujeto del problema ambiental *ignora la influencia del poder, la estratificación de la sociedad, y diluye tremendamente la responsabilidad y la culpabilidad del daño*»[2] (Federovisky, 2018, p. 118).

Esto, según el autor, iguala a víctimas y victimarios tras la injusta invocación de que *entre todos* (y esto incluye, lógicamente, también a los niños y a los adolescentes) solucionemos el desmadre que provocaron unos pocos en beneficio de ellos mismos.

Mientras que esta educación ambiental, que podemos llamar *verde*, propone un enfoque cómodo que evita el conflicto y se aleja de una perspectiva política, la educación ambiental crítica resulta controversial, justamente, porque tiene carga política, visibiliza conflictos, desnuda desigualdades y cuestiona el rol del Estado y el del capital (Sessano y Corbetta, 2014).

Esa educación ambiental verde, ese ecologismo amigable signado por acciones decoradas con brillantina didáctica, no ha sido inocua ni inocente (García Ríos, Días y Romero, 2023) y cultivó las actitudes de generaciones enteras que todavía piensan que alcanza con colocar distintos tachos de recepción de basura para salvar el planeta.

La geografía escolar y la educación ambiental comparten esta problemática de la despolitización y la mirada acrítica de la realidad social. Mientras que la educación ambiental esquiva el problema recolectando tapitas de plástico, reciclando, armando *botellas de amor* y

[2] *El destacado en cursiva es mío.*



Escaneado con CamScanner

limpiando de papelitos el aula, la geografía lo hace con contenidos memorísticos, compartimentados y estáticos como el estudio de los biomas, los relieves emergidos y las pirámides de población.

Los niños escuchan en la escuela que tienen que ahorrar agua cuando se bañan, que tienen que apagar las luces que no utilizan y poner el aire acondicionado en 24° en verano. Mucho menos saben cuánta agua consume una megaminera, cuánta energía requiere tal o cual proceso productivo (y mucho menos conocen cómo se genera esa energía y de dónde proviene), y tantísimo menos quiénes son los responsables principales de las emisiones de gases de efecto invernadero a nivel global.

Y casi no habrán trabajado nunca en su trayectoria escolar las asimetrías, injusticias y desigualdades sociales, que *también* podrían estudiarse si queremos trabajar los biomas, la generación de energía o el abastecimiento de agua. El problema no son los contenidos: todos se pueden *ambientalizar* y profundizar. El problema es el enfoque que, casi siempre alejado de las prescripciones curriculares, persiste y resiste dentro de las escuelas y las aulas.

Canciani, Telias y Sessano (2014) sostienen que los conflictos son inherentes a la sociedad y, por lo tanto, el objetivo de nuestras prácticas pedagógicas debe ser desmenuzarlos, problematizarlos e intentar dar herramientas para comprenderlos. Para eso proponen una serie de ideas que pueden contribuir al abordaje pedagógico de dichos conflictos. Algunas de ellas, que se pueden tomar para las clases de geografía, son las siguientes:

- **Territorializar los conflictos ambientales.** Esto significa situar el lugar donde se desarrollan los conflictos para, de esa manera, complejizar la noción de territorio como construcción social. Esto permite abordar también las diferentes escalas en las que se manifiesta el conflicto: local, regional, nacional, continental y mundial. Situar la problemática nos va a permitir conocer y trabajar cómo los distintos sujetos sociales que intervienen



Escaneado con CamScanner

ejercen su propia territorialidad y constituyen los territorios donde se disputan los conflictos.

- **Identificar a los sujetos sociales intervinientes en los conflictos.** Indagar diferentes sentidos, percepciones, valoraciones o intereses de los sujetos sociales involucrados, dando cuenta de las relaciones, negociaciones, cooperaciones y disputas que existen entre ellos. Es importante intentar incluir la mayor cantidad de sujetos sociales posibles: Estados nacionales, provinciales y municipales, organizaciones ambientalistas, empresas, trabajadores de las empresas, habitantes de las localidades cercanas, medios de comunicación, escuelas, sindicatos, etcétera.

- **Historizar los conflictos ambientales.** La historia nos permite desnaturalizar las luchas de poder que existen y que se relacionan con acciones humanas. Los conflictos ambientales en algún momento comienzan, en algunos momentos tal vez se agravan y tal vez en otros pierden intensidad. Es importante la historicidad para conocer cómo se fue desarrollando el conflicto a lo largo del tiempo y, de esa manera, entender la dinámica de la problemática en la actualidad.

Son muchos los lazos que unen la geografía con la educación ambiental. Ambientalizar la geografía es una excelente oportunidad pedagógica que se debe aprovechar para que nuestras prácticas docentes se nutran de las perspectivas críticas que nos ayudarán a alcanzar prácticas de enseñanza más convocantes para los estudiantes. Prácticas que se alejen de la repetición y la memorización que hizo que la geografía tuviera y siga teniendo tanta mala prensa en la sociedad, que nos alejen de ese rol de conocedores de los nombres de todas las capitales de Europa, los ríos de América o los volcanes de Asia y que nos acerquen a nuestro rol político-pedagógico como favorecedores del pensamiento crítico y argumentado.



Escaneado con CamScanner

## Estudios de caso

### La actividad industrial y la contaminación del río Uruguay

Esta temática aparece desarrollada en los diseños curriculares de tercer año de la escuela primaria de los Programas de Educación Básica Integrada de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) del Uruguay.

El proyecto de instalación de la fábrica de producción de celulosa finlandesa Botnia en las afueras de la localidad de Fray Bentos desató un conflicto ambiental con Argentina que se manifestó de forma masiva a partir del corte del puente internacional con la ciudad de Gualeguaychú en 2005.

En 2002, el Poder Ejecutivo uruguayo había comenzado negociaciones para la instalación de dos plantas de celulosa sobre el río Uruguay. A partir de ese momento, las protestas se organizaron a ambos lados del río y la tensión escaló a nivel internacional con la interrupción del paso fronterizo en 2006, que no se levantaría hasta 2010.

En cuanto a la historización de este conflicto, puede abordarse su evolución a lo largo del tiempo desde el momento en el que se anunció el proyecto de instalación de las dos papeleras hasta la actualidad, donde todavía siguen apareciendo denuncias de entidades y organizaciones ambientalistas uruguayas por la contaminación que producen las fábricas.

En relación con los sujetos sociales que intervienen, es importante incorporar al Poder Ejecutivo de los dos países durante los años del corte del puente internacional y sus posicionamientos e intereses al respecto.

En el caso del gobierno argentino, su apoyo a las manifestaciones populares en la provincia de Entre Ríos y luego al corte del puente fue manifiesto, e incluso produjo rispideces diplomáticas con su par uruguayo que debieron ser discutidas en tribunales internacionales en más de una oportunidad. Aunque la fábrica se instalaría en territorio uruguayo, el gobierno argentino consideraba que se violaba el



Escaneado con CamScanner

Estatuto del Río Uruguay, ya que Botnia se ubicaría en una zona de frontera entre los países.

Es importante considerar también el rol de la población y las organizaciones ambientalistas a ambos lados del río Uruguay y el posicionamiento contrapuesto entre los vecinos de Gualeguaychú en Argentina y los de Fray Bentos en Uruguay. Las promesas y las posibilidades de generación de empleo, desarrollo económico y progreso que la empresa anunciaba para los habitantes de Fray Bentos son centrales para entender las diferencias de intereses y posturas de los habitantes de las dos ciudades.

Por último, resulta fundamental entender el rol de la empresa de capitales finlandeses Botnia (luego, UPM), que también llegó a estas latitudes con sus propias lógicas empresariales, políticas y de concepción y construcción del territorio.

## Extractivismo, agronegocio y extranjerización de la tierra

El diseño curricular para la educación primaria de Uruguay presenta, para el sexto año del nivel, la temática denominada «El poder del agroextractivismo y los agronegocios, la extranjerización de la tierra» (ANEP, 2023, p. 258).

Es interesante destacar que a principios de siglo, no hace mucho más de veinte años, en Uruguay casi no se producía soja, mientras que en la actualidad es el cultivo que abarca mayor porcentaje de la superficie cultivable. La historicidad del conflicto vuelve a ser relevante porque permite analizar la evolución del agronegocio sojero en el país en las últimas dos décadas. Es necesario historizar la evolución de la superficie cultivada, la rentabilidad, el precio internacional, la concentración, la extranjerización de la tierra y, por supuesto, los conflictos por la contaminación producida para entender el impacto que esta actividad tiene y tuvo en el país.

Esta problemática permite también discutir conceptos como el de extractivismo como forma de producción, que pone por delante la



Escaneado con CamScanner

ganancia y la rentabilidad del capital concentrado y genera territorialidades de despojo y de sacrificio que las paga la mayor parte de la población en forma de enfermedades, expulsión de la tierra, pobreza y desempleo.

También puede aprovecharse el abordaje de esta problemática para discutir el concepto de *alimento* y de soberanía alimentaria. Muchas organizaciones y teóricos del ambientalismo se niegan a llamar alimento a la soja, ya que, en efecto, casi nada de su producción se utiliza para el consumo humano y la mayor parte se destina para el alimento del ganado y la elaboración de combustibles. Además, se negocia en los mercados internacionales como *commodities*,[3] por lo que su producción se ve potenciada cuando los precios internacionales están altos y afectada cuando los precios se deprimen.

El abordaje de los actores sociales que intervienen en este conflicto nos permite dar tratamiento a lo que el diseño curricular presenta como «extranjerización de la tierra» (ANEP, 2023, p. 258). El avance de la frontera del agronegocio sojero con uso de agrotóxicos en Argentina sumado al elevado precio internacional y la gran rentabilidad de la actividad, la devaluación de la moneda uruguaya y el endeudamiento de los agricultores locales estimularon la radicación de productores argentinos en Uruguay (Arbeletche, 2020).

Para el año 2014 la soja ya ocupaba 1,3 millones de hectáreas en Uruguay, se había convertido en el principal cultivo del país, pero más del 45 % de la producción de las tierras estaba en manos de empresarios argentinos. Estos inversores exportaron a Uruguay la lógica de tenencia de la tierra en la Argentina: no compran los campos, sino que los arriendan o los alquilan.

La tenencia *de hecho* de las tierras sigue en manos de dueños que, a cambio de un monto de dinero o un porcentaje de la producción, entregan sus tierras para la realización de una actividad productiva

[3] *Insumos que se utilizan para la producción de otros bienes y se comercializan en el mercado global con precios internacionales.*



Escaneado con CamScanner

muy degradante para los suelos. La extranjerización de la tierra en Uruguay no se ve en los títulos de propiedad, sino en la ocupación y la producción efectiva de los campos en manos de inversores-empresarios agrícolas argentinos.

Otros sujetos sociales intervinientes en el conflicto son los productores agrícolas tradicionales de las áreas rurales uruguayas, que ante el avance de la frontera sojera abandonaron sus producciones para arrendar o alquilar los campos. De ese modo, se desdibuja la figura del agricultor, del *cosechero*, y se deja paso al desierto verde de la soja, una agricultura muy tecnificada que requiere escasa mano de obra. Una *agricultura sin agricultores* que expulsa a la pobreza y provoca la migración forzada a sectores sociales históricamente empleados en el agro.

No puede dejar de considerarse a la población de las localidades rurales y urbanas cercanas a los campos de soja como un sujeto social diferencial en este conflicto. ¿Por qué? Porque es la población que se ve afectada en su salud por el uso de los agrotóxicos.

Las importaciones de agrotóxicos en Uruguay se multiplicaron por 4,9 entre el año 2000 y el 2011 (Redes Amigos de la Tierra, s. f.). Estos incluyen, sobre todo, herbicidas, insecticidas y fungicidas. El volumen mayor de importaciones corresponde a los herbicidas. Entre ellos, el glifosato es el que se utiliza en mayor medida, impulsado en particular por el cultivo de soja transgénica tolerante a este herbicida. Las importaciones uruguayas de glifosato se multiplicaron por 7,5 en este período. Otros herbicidas de importancia por su volumen de uso son la Atrazina y el 2,4 D, que aumentaron por 3 y 6,8, respectivamente, sus volúmenes de importación.

Aunque en Uruguay los estudios sobre el impacto de estos agrotóxicos en la salud de la población aún están poco desarrollados, en Argentina tienen más de veinte años. La mayoría de ellos muestra un aumento de la incidencia de enfermedades respiratorias, malformaciones genéticas, muertes gestacionales, abortos espontáneos y



Escaneado con CamScanner

distintos tipos de cáncer en las poblaciones expuestas a las fumigaciones con estos productos.

El enorme océano transgénico rociado con agrotóxicos afecta a cientos de escuelas rurales y periurbanas. Escuelas que se encuentran, muchas veces, rodeadas de campos en los que las aplicaciones de agrotóxicos son permanentes. Ante esta situación, muchos departamentos tanto de Argentina como de Uruguay han promulgado ordenanzas que imponen horarios, distancias y condiciones climáticas que los productores deben respetar a la hora de fumigar sus campos.

A pesar de esto, son frecuentes las denuncias de incumplimiento de estas restricciones y más de una vez las máquinas terrestres (denominadas *mosquitos*) o los aviones fumigan en horario escolar. En Uruguay adquirió notoriedad pública el caso de la docente Silvia Nobelasco, cuando en abril de 2012 denunció fumigaciones en su escuela ubicada en la localidad de Rolón, en el departamento de Río Negro. En Argentina tuvo mucho impacto la muerte por cáncer en 2019 de la docente Ana Zabaloy, directora de una escuela fumigada en la provincia de Buenos Aires.

El rol del Estado, en este y en todos los conflictos ambientales, es fundamental. Estados nacionales y provinciales que autorizan el uso de agrotóxicos, que regulan (o no) su uso, que establecen (o no) distancias de prevención. Estados que encuentran en la exportación de soja el ingreso de divisas extranjeras, muy valiosas en países periféricos como Argentina y Uruguay. Estados y gobiernos que muchas veces tienen que negociar con poderosos megaempresarios, *dueños* de miles de hectáreas y que tienen el poder político, económico y simbólico para condicionar sus decisiones políticas.

Al igual que en el caso anterior, el conflicto de las fumigaciones con agrotóxicos en el cultivo de soja permite trabajar con los estudiantes problemáticas ambientales de dimensiones mayúsculas. Problemáticas que, al poner en el eje el conflicto, nos permiten trabajar desde la complejidad situaciones de desigualdad social y de injusticia ambiental



Escaneado con CamScanner

desde múltiples escalas, incorporando en el análisis a los principales sujetos sociales que intervienen con sus propias lógicas e intereses.

## El mapeo colectivo ambiental como herramienta pedagógica

El carácter transversal que comparten la educación ambiental integral y la tecnología educativa es sin dudas uno de sus principales puntos en común, ya que los recursos educativos tecnológicos ofrecen una gran versatilidad para crear propuestas y herramientas escolares.

El abordaje de problemáticas y conflictos ambientales mediados por la tecnología educativa puede contribuir a la alfabetización ambiental y tecnológica de los estudiantes de una manera crítica, problematizadora y reflexiva. En ese sentido, el horizonte de posibilidades de relacionar estos recursos con las prácticas de educación ambiental integral en geografía es tan extenso como potente. Según Risler y Ares (2013, p. 12), el mapeo colectivo es

> un proceso de creación que subvierte el lugar de enunciación para desafiar los relatos dominantes sobre los territorios, a partir de los saberes y experiencias cotidianas de los participantes. Sobre un soporte gráfico y visual se visibilizan las problemáticas más acuciantes del territorio identificando a los responsables, reflexionando sobre conexiones con otras temáticas y señalando las consecuencias.

De este modo, los mapeos colectivos se transforman en una práctica que busca cartografiar espacios, relaciones sociales, actores y otras acciones y eventos significativos para un territorio. A su vez, es un proceso que no solo reconoce aspectos materiales presentes, sino que también puede proyectar los sentimientos, los deseos y las necesidades de las personas que habitan una comunidad (Salerno, 2020).

A través de este proceso, los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento crítico al cuestionar, analizar y contextualizar la información recopilada en sus mapas. Este enfoque no solo fomenta la adquisición de conocimientos, sino que también promueve la autonomía y la capacidad de los estudiantes para abordar desafíos de manera informada y reflexiva.



Escaneado con CamScanner

Algunas herramientas que podrían utilizarse para la elaboración de mapeos colectivos en clase son Open Street Map y Google My Maps. Estos recursos permiten incorporar marcas puntuales, áreas y líneas en modo colaborativo (al estilo Google Drive), lo que da la posibilidad de diseñar mapas entre muchas personas. De esa manera, se pueden elaborar mapeos colectivos que muestren problemáticas y conflictos ambientales en la comunidad: localización de empresas contaminantes, basurales a cielo abierto, áreas de inundación frecuente, escuelas fumigadas, etcétera.

Esta herramienta no solo involucra a los estudiantes de manera activa en la construcción de su conocimiento, sino que también fomenta el pensamiento crítico sobre su entorno. Estudiantes y docentes se convierten en protagonistas en la creación de mapas que reflejan la realidad cotidiana de la escuela o de sus barrios: esto no solo amplía el conocimiento sobre su entorno, sino que también brinda la oportunidad de explorar y compartir sus propias experiencias de forma horizontal y democrática.

## Conclusiones: ambientalizar la geografía

Todo hecho geográfico es susceptible de ser trabajado desde la problematización (García Ríos, 2021). Los docentes debemos abordarlo desde el cuestionamiento y la complejidad si lo que buscamos es que nuestros estudiantes adquieran un pensamiento crítico y reflexivo.

Largamente expuesta y discutida en todos los ámbitos de formación y enseñanza, la promoción del pensamiento crítico abre las puertas a las capacidades de reflexión, problematización y construcción de ideas, razonamientos y opiniones propias del estudiantado. El pensamiento crítico no se enseña, sino que se promueve a través de nuestro repertorio de propuestas y es incorporado en mayor o menor medida a partir de las posibilidades de generarlo que construimos con nuestra práctica (Días, en Un Espacio Geográfico, 14 de mayo de 2024).

Hacer que los contenidos geográficos y ambientales se conviertan en instrumentos para la reflexión de nuestro entorno requiere de herra-



Escaneado con CamScanner

mientas didácticas que funcionen como promotoras del pensamiento crítico, que aboguen por una ciudadanía emancipada y que, como resultado de ello, permitan identificar, analizar y confrontar las dificultades, desigualdades y particularidades de nuestra vida inserta en un sistema dominado por el capitalismo globalizado y sus muchas veces violentas formas de reproducirse y perpetuarse.

Resulta imprescindible desarrollar una mirada holística y estructural que explique los problemas ambientales a partir de la propia lógica del sistema capitalista, basada en la reproducción ampliada del capital, la cual involucra, necesariamente, la destrucción de la naturaleza, sea el espacio que fuere (García Ríos, 2021).

La escuela, la geografía crítica y la educación ambiental integral con enfoque en la justicia social deben invitar a que el conflicto ingrese a las aulas. Como sostiene Siede (2023), la disidencia (y el conflicto) no es un defecto, sino una virtud de la cultura política pluralista y democrática.

Trabajar con el conflicto, la confrontación de argumentos, el descubrimiento de los intereses hasta hace un rato desconocidos y la percepción de las injusticias es la mejor forma de habilitar, acompañar y favorecer el pensamiento crítico. Que el conflicto ingrese al aula para que el pensamiento crítico se movilice. Invitar a pensar en el aula para después hacerlo fuera de ella. Solo así, trabajando problemáticas y conflictos, podremos llevar la geografía a las aulas, tomarla de la mano e invitarla a cruzar la puerta del salón para que, junto con nosotros, contribuya a que los niños adquieran una mirada más compleja de la realidad social.



Escaneado con CamScanner

# EDUCACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA

Isabelino Siede

Escaneado con CamScanner

Educar en la ciudadanía es uno de los propósitos más nombrados en los currículos y programas oficiales de las últimas décadas, aunque se liga directamente con una tradición mucho más larga en los sistemas educativos latinoamericanos, como demanda asociada desde el siglo XIX a la consolidación de instituciones republicanas y, en las décadas recientes, a la construcción de una cultura política democrática.

La escuela es el espacio que tiene la tarea específica de construir lo público (Cullen, 1997). En ella convergen los intereses del Estado con los de múltiples actores sociales y comunidades culturales, con la expectativa de que allí se recreen las posibilidades de vida en común.

Sin embargo, tal demanda no tiene ni ha tenido connotaciones unívocas. Enarbolan la formación ciudadana tanto los enfoques que pretenden que los estudiantes se adapten al mundo tal como lo encontraron, sin objetar sus reglas ni proponer alternativas, como los enfoques que pretenden que toda la sociedad se acomode a las ganas y los caprichos de las nuevas generaciones. Entre ambos extremos, ¿qué es y qué pretende la educación en la ciudadanía? ¿Cuáles son sus desafíos en el nivel de enseñanza primaria?

## 1. Ciudadanía, política y escuela

Ciudadanía y política tienen una raíz etimológica equivalente en idiomas distintos: la *civitas* romana y la polis griega, denominaciones de la ciudad. Ambos términos han mantenido lazos hasta nuestros días, aunque se diferencian en su uso: en líneas generales, se llama ciudadanía a la condición de una persona que se integra en una sociedad determinada, por lo cual se le reconocen ciertos derechos y responsabilidades; la política, por su parte, alude a lo que se espera que hagan los ciudadanos, a un tipo de actividad y de relaciones entre los miembros de una sociedad.

Es frecuente que en la escuela se hable profusamente de ciudadanía, mientras que se menciona con sigilo la política, como algo ajeno a la lógica de la escuela y poco propicio en ese ámbito. Desde ese punto



Escaneado con CamScanner

de vista, escuela y política son como agua y aceite, sustancias que no se mezclan con facilidad y es conveniente mantener distanciadas.

Sin embargo, educar en la ciudadanía es uno de los propósitos más mentados en los currículos y programas oficiales de las últimas décadas. ¿Puede haber una ciudadanía sin política? ¿Quién y para qué querría vincular la escuela con la política? *Educar en la ciudadanía*, ¿no es en sí misma una opción política?

También suelen diferenciarse dos alcances de la palabra *política*: en sentido restringido, este término sirve para nombrar unas actividades sociales particulares, las que se ocupan del poder, el gobierno y la vida en común; en sentido genérico, en cambio, la palabra alude a rasgos que están presentes en todas las relaciones sociales. En este sentido amplio se dice que *todo es política*, porque todos los aspectos de la vida están atravesados por el poder, el gobierno y lo común (Campillo, 2004).

Tanto en la reflexión teórica como en el ámbito educativo, suele haber interrelación entre la ciudadanía y la moral. Aunque ninguna está subordinada a la otra, ambas convergen en la praxis humana, es decir, orientan las decisiones vinculadas con la acción. Si la moral expresa pautas de la relación con uno mismo y con las demás personas, la política orienta las decisiones sobre la vida en común. La ética es, por su parte, una disciplina filosófica que reflexiona de manera sistemática sobre cuestiones morales: analiza críticamente los contenidos heredados por tradición o costumbre.

En las escuelas, ha sido habitual que los programas enlazaran la educación moral y la cívica como dos caras de un mismo proceso. Los cambios culturales abiertos en el mundo occidental desde mediados del siglo XX pusieron en cuestionamiento la educación moral y política de la institución escolar, acusada de reproductora, disciplinadora, represora y conservadora, en un contexto de valoración del cambio, la creatividad y la libertad.

En tiempos recientes, la expresión *educación moral* comenzó a desaparecer del vocabulario pedagógico y fue reemplazada, en



Escaneado con CamScanner

cierto modo, por expresiones como *convivencia*, *orientación*, *acompañamiento* y *educación en valores*. La educación ética y ciudadana recupera muchas de esas preocupaciones e implica la articulación de las necesidades vitales de niñas y niños con la construcción de un espacio institucional de autonomía personal y cuidado recíproco.

Si la formación moral se inicia en los hogares, donde niños y niñas reciben orientaciones acerca de cómo actuar, la educación ética y ciudadana se inicia de modo sistemático con el ingreso a la escuela. La interacción del aula, entre pares y con adultos, promueve la formulación de preguntas que están en la base de la construcción de ciudadanía: ¿en qué sentido somos iguales?, ¿en qué sentido somos diferentes?, ¿qué reglas nos permiten convivir?, ¿qué podemos hacer juntos?, ¿cómo nos organizamos para lograrlo? La participación en una vida institucional inclusiva, participativa y en búsqueda de justicia es, en sí misma, palestra de ciudadanía. Así lo plantea Cullen (1997, pp. 216-217):

> Enseñar a convivir justamente, y entonces a participar con entusiasmo en la ciudad, es aprender a construir lo público, sabiendo que cuidar a los otros es cuidarnos a nosotros mismos y que cuidarnos a nosotros mismos es cuidar la igualdad de oportunidades y los espacios públicos, para el gozo compartido, el conocimiento comunicado, el trabajo solidario y la esperanza común.

Ese desafío atañe a toda la comunidad escolar y permea las responsabilidades educativas de todos los adultos que trabajan en la escuela, porque tanto el ejemplo personal como la organización institucional ofrecen enunciados ético-políticos. Es decir, lo que hace cada adulto expresa lo que valora y respeta tanto o más que lo que dice al respecto. También las reglas y las sanciones son enunciados porque ponen de manifiesto concepciones éticas y cívicas.

Asimismo, hay espacios curriculares específicos para la enseñanza sistemática de estos contenidos. En el nivel primario, algunos países los ubican dentro del área de las ciencias sociales y otros le reconocen autonomía con horas específicas.



Escaneado con CamScanner

En líneas generales, la escuela primaria debería ofrecer los conocimientos básicos para que un sujeto pueda leer el diario, ver un noticiero televisivo o interpretar información que circula por redes sociales. Hoy hay medios en abundancia y la información fluye en caudales que parecen adormecer la capacidad de juicio, mientras establecen una agenda de problemas que no necesariamente traduce las necesidades o los intereses de la población.

El ejercicio de la ciudadanía política está cada vez más atravesado por las mediaciones discursivas que realizan los gestores de información y la participación autónoma depende de que cada cual pueda reconocer sus intereses y bregar por ellos en diálogo con el bienestar general. De lo contrario, la ciudadanía juega el juego que le proponen quienes sí saben lo que les conviene y lo disfrazan para embaucar al conjunto.

## 2. Debates actuales sobre ciudadanía infantil

La criatura humana nace frágil y heterónoma, pues depende del cuidado externo para satisfacer sus necesidades vitales y sobrevivir. En cada una de sus experiencias sociales, el desarrollo de la autonomía se afianza de acuerdo con las posibilidades que tenga para actuar, para participar y adquirir poco a poco mayor seguridad en sus propias acciones. Niñas y niños necesitan del cuidado para avanzar en su autonomía, y llamamos infancia a ese tiempo que media entre el nacimiento y la pubertad, etapa en que se despliegan nuevas formas de desarrollo personal e integración social.

Ahora bien, ¿cómo se tramita el pasaje de la inocencia infantil a la complejidad del mundo social? Niñas y niños requieren orientaciones y apoyos externos para posicionarse ante el mundo, para guarecerse de los peligros y llegar a la adultez. Ese compromiso intergeneracional, que se recrea de manera cíclica, afronta una crisis estructural cuando los tiempos históricos se aceleran y la generación adulta ve desvanecerse las coordenadas desde las cuales se orientaba.



Escaneado con CamScanner

En términos de ciudadanía, ¿cómo inscribir el desarrollo individual de cada sujeto en los avatares de lo público? La vida social es fuente de cuidados comunitarios, pero también es territorio de disputas y agresiones en las que la crueldad humana puede ser más peligrosa que el entorno natural hostil.

Educar en la ciudadanía implica recrear con cada nueva generación ese conjunto de creencias colectivas que hemos diseñado como *reglas del juego* para disminuir los riesgos de vivir en común y darnos la oportunidad de crear en conjunto mejores proyectos de los que podríamos generar por separado. En su famosa conferencia de 1949, Marshall abordaba los desafíos de la ciudadanía en el contexto de posguerra de mediados del siglo XX, cuando los países antes beligerantes debieron reconstruirse y establecer nuevos contratos entre sociedad civil y Estado:

> La educación de los niños tiene implicancias inmediatas para la ciudadanía, y cuando el Estado garantiza que todos los niños recibirán educación, tiene en mente todos los requisitos y la naturaleza de la ciudadanía. Trata de estimular el crecimiento de ciudadanos en potencia. El derecho a la educación es un genuino derecho social de ciudadanía, porque el objetivo último de la educación en la infancia es crear al futuro adulto. Debe considerarse esencialmente no el derecho del niño a ir a la escuela, sino el derecho del ciudadano adulto a recibir educación. (Marshall, 1997, pp. 310-311).

En aquel contexto, Marshall enfatizaba al adulto prefigurado en cada niño o niña, porque le preocupaba ese lazo con el futuro, pero esa es una mirada que empobrece la infancia como experiencia plena de enorme valor para cada sujeto.

No educamos solo para el futuro, sino también para el aquí y ahora de un estudiantado que necesita herramientas para comprender el mundo e insertarse en él. Educamos para poner a disposición un legado, pero también para escuchar qué tienen para decir sobre él las nuevas generaciones, que aportan genuinas sospechas sobre las



Escaneado con CamScanner

ficciones con que las recibimos y señalan, a veces con ingenuidad, a veces con genuina ironía, nuestras contradicciones e insuficiencias en la organización social. Así lo plantea Meirieu:

> Los derechos del niño nos han llevado al núcleo mismo de las cuestiones vivas de la educación [...], al encuentro del niño, al encuentro de un «sujeto» ya plenamente «sujeto» y al que, sin embargo, no se puede considerar «ciudadano» antes de que haya llegado a la mayoría de edad. Ya sujeto y de pleno derecho, sujeto que existe y resiste al poder que yo intento ejercer sobre él; sujeto que por sí mismo puede moverse por unos aprendizajes y decidir crecer, resistir a cualquier forma de dominio y acceder al pensamiento crítico [...]. Pero un sujeto que únicamente puede hacer por sí solo aquello que nosotros sabemos hacer con él, en unas condiciones que nosotros decidimos, en unas condiciones educativas cuya responsabilidad asumimos plena y completamente. En este punto, la autoridad del adulto no solo no queda abolida, sino que precisamente ocurre lo contrario: se halla en el propio corazón del contexto; es cuando la autoridad cumple verdaderamente su función, la cual autoriza [...]. Autoriza al otro a crecer y a reivindicarse, un día, como ciudadano de pleno derecho. (Meirieu, 2004, pp. 41-42).

Cada niña o niño puede reconocerse como sujeto que actúa y sujeto en formación, caras alternativas y complementarias que acompañarán toda la zaga vital. ¿O acaso no están en tránsito también las etapas siguientes? Por eso, la autoridad adulta es responsable de recoger y acompañar a las nuevas generaciones, sin acelerar su paso ni aplastar sus búsquedas, con la premura de que lleguen a un lugar definido de antemano. En cada hogar, en cada escuela y en cada espacio que nuclea a niños y niñas, hay una tarea común que oscila entre dos fases: ofrecer y esperar.

## 3. El objeto de enseñanza y las metodologías

Los enfoques críticos, que no procuran inducir el ingreso de las nuevas generaciones a una trama institucional predefinida ni dejarlas a la deriva, proponen someter a juicio las bases de sustentación del orden político vigente. En tal sentido, la educación ciudadana se plantea



Escaneado con CamScanner

una reproducción consciente y constante de las reglas de juego democrático, hecha al amparo del Estado, pero no sometida a él.

En las décadas recientes, esta enseñanza crítica se pregona con insistencia en los propósitos y fundamentos curriculares, aunque subyace el civilismo adaptativo en muchas propuestas didácticas y prácticas docentes. La traducción de esos propósitos en la dinámica formativa de las escuelas es compleja y difusa.

Los contenidos de la educación ciudadana han sido objeto de debates y controversias desde su inserción curricular en todos los sistemas educativos nacionales. En América Latina, con un derrotero sinuoso, los espacios curriculares que han dado cabida a esa función política de la escuela no siempre se mantuvieron estables ni con el mismo nombre.

Esta inestabilidad en la denominación, como efecto de los avatares institucionales y la expectativa de cada gestión de apropiarse de los contenidos de dicho espacio, han dificultado sensiblemente la construcción de una tradición de enseñanza y un cuerpo teórico que le dé sustento pedagógico. Eso explica, también, la escasa circulación de las experiencias y buenas prácticas entre diferentes países o aun dentro de un mismo país, que llevan a que los fundamentos curriculares y enfoques didácticos de la educación ciudadana se hayan desarrollado bastante menos que otros campos.

Los enfoques metodológicos se enlazan de forma estrecha con los propósitos formativos, pues el contenido cobra su carácter definitivo en el modo en que es enseñado. En tal sentido, las tradiciones civilistas, que procuraban formar ciudadanos dóciles y garantizar su aceptación incuestionada del orden social vigente, suscitaron enfoques ligados a una educación moral conservadora.

Uno de los enfoques más arraigados y persistentes en las prácticas escolares es el uso de textos moralizantes, como las tradicionales fábulas o los cuentos modernos escritos para comunicar una idea o valor, para suscitar empatía con algún personaje o alguna reflexión



Escaneado con CamScanner

más o menos evidente. Según Uhl (1997, p. 38), esa tradición ha sido interrumpida:

> Ya en la Antigüedad y en la época de la Ilustración se escribieron expresamente, para la educación moral de niños y jóvenes, relatos e historietas didácticas. Durante el s. XIX y comienzos del XX se propagaron mucho, tanto en libros para las escuelas como en obras para ser leídas fuera de ellas. Para el gusto actual, el contenido de muchos libros que antes podían utilizarse aparece alejado de la realidad y fantasioso, su estilo resulta artificioso y su tono lo tildamos de moralizador. Con razón después de la Segunda Guerra Mundial han sido objeto de un rechazo cada vez mayor, de modo que hoy día los tenemos olvidados.

Sin embargo, en nuestro medio, aunque buena parte de los textos tradicionales se han dejado de lado, se generan nuevos relatos o se recuperan aquellos antiguos con un formato renovado. El uso de textos moralizantes tiene vigencia en muchas escuelas, aunque ahora se escriben relatos más amigables con las sensibilidades actuales e, incluso, con propósitos progresistas como nuevos derechos, perspectiva de género, educación ambiental, derechos humanos, etcétera.

Ahora bien, si se pretende que esos contenidos renovados quepan en el molde de metodologías adaptativas, el resultado suele ser bastante menos innovador de lo esperado y, con frecuencia, replica las lógicas de adoctrinamiento.

El desafío es avanzar hacia una didáctica de rasgos emancipatorios que promueva la criticidad y no el aprendizaje dogmático. Su primer rasgo es la duda sobre las certezas preexistentes y la provisoriedad de todas las posiciones iniciales (Nomen, 2021). En esa dirección, lo que sacude las certezas e invita a formular respuestas hipotéticas es una pregunta o problema de investigación. En consecuencia, esos componentes han de ser protagonistas de cualquier propuesta que pretenda educar en una ciudadanía crítica.



Escaneado con CamScanner

Postulo, en esa línea, una estructura didáctica alternativa que llamo de *problematización-conceptualización*,[1] que puede orientar nuestros ensayos colectivos. En el enfoque problematizador, plantear problemas es un modo de deconstruir prejuicios y hacer lugar a un nuevo conocimiento. Si no hay preguntas que sacudan prejuicios, no puede haber conocimiento.

A partir de ellas habrán de desplegarse los contenidos de enseñanza. En términos generales y de modo esquemático, se puede decir que la educación ciudadana reúne (o debería reunir) cuatro componentes:

- El *componente sociohistórico* provee las herramientas para comprender la sociedad en que vivimos y nuestro lugar en ella. La educación ciudadana recurre a la historia, la geografía, la sociología, la antropología y la economía para dar cuenta de los problemas actuales de la sociedad y proveer categorías de análisis de la realidad.

- El *componente ético* alude a la deliberación sobre principios generales de valoración y la construcción de criterios para actuar con justicia y solidaridad. La educación ciudadana recurre a la filosofía para someter a crítica los juicios sobre la realidad social y fundar argumentativamente las expectativas de cambio social.

- El *componente jurídico* remite al análisis de los instrumentos legales que regulan la vida social. La educación ciudadana recurre al derecho para identificar los principios normativos que rigen la sociedad y su expresión en legislaciones de variado alcance.

- El *componente político* refiere a la reflexión sobre el propio poder y las posibilidades de intervención colectiva en la transformación de la realidad social. La educación ciudadana recurre a la teoría política para analizar las alternativas y herramientas de participación en la esfera pública.

[1] *Véase en este libro mi artículo «Renovar la enseñanza escolar de las ciencias sociales».*



Escaneado con CamScanner

De nuevo, cabe aclarar que los cuatro componentes se solapan e implican de diversos modos, pero es necesario deslindarlos y destacar la necesidad de cada uno de ellos, pues ha habido vertientes político-pedagógicas que enfatizaron unos en desmedro de otros o, directamente, dejaron de lado alguno de ellos.

En términos generales, enseñar es generar condiciones para que otros aprendan, es decir, ofrecer las señales o los signos que permitirán a los estudiantes comprender la realidad y operar sobre ella. ¿Cómo se enseña en y para la ciudadanía? Se trata de recortar situaciones del mundo que permitan pensar desde los cuatro componentes mencionados más atrás: ¿qué ocurre?, ¿qué sería justo que ocurriera?, ¿qué herramientas legales tenemos?, ¿cómo construimos poder para intervenir?

Es desde las situaciones y los problemas de la realidad que se pueden pensar alternativas de superación. Implica, entre otras cosas, animarse a pensar en el aula sin tener todas las respuestas. En el enfoque didáctico que propongo, este tipo de preguntas invitan a problematizar cada situación y conceptualizar, de manera argumentativa, algunas alternativas.

Se trata de entender la enseñanza como un espacio de provocación cultural. En sociedades fragmentadas, desiguales e injustas, las experiencias sociales suelen ser acotadas y aisladas: cada cual mira el mundo desde su punto de vista y desconoce otras perspectivas y modos de mirar.

La escuela tiene la responsabilidad de proponer experiencias diferentes de los recorridos extraescolares, mostrar facetas ocultas y habilitar nuevas interpretaciones de la realidad. Frente a una enseñanza moralizante, que suele consistir en dar conclusiones predigeridas y evitar que los estudiantes enuncien sus apreciaciones, se trata de afrontar el desafío de dar a valorar, generando un espacio para construir juicios de valor.

Enseñar en y para la ciudadanía significa habilitar al sujeto político que cada estudiante ya es para que tome posición frente al mundo y pro-



Escaneado con CamScanner

yecte los modos de transformarlo y transformarse en él. Una educación ciudadana de carácter emancipatorio incluye la crítica y el cuestionamiento, la construcción argumentativa de horizontes hacia los cuales avanzar y el ensayo de criterios y mecanismos para la marcha.

## 4. Un abordaje situacional

La materia prima de la educación en ética y ciudadanía son las concepciones y los hábitos del alumnado, pues la tarea escolar procura poner en cuestión sus conocimientos previos y representaciones sociales para avanzar hacia una mirada crítica enmarcada en los contenidos curriculares.

Ahora bien, ¿cómo aparecen en la escena didáctica esos conocimientos previos? Todas las personas, de forma individual o en grupos, actúan con cierto grado de libertad y son tan responsables de lo que hacen como de lo que omiten hacer. Asimismo, los sujetos producen valoraciones sobre lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo, así como adhieren a propuestas sobre lo que habría que hacer. Es decir que, en las acciones humanas, la moral y la política aparecen como prácticas (hábitos, actitudes, acciones específicas) y como discursos (juicios de valor y argumentos que justifican la manera de obrar).

En la escuela, además de que estas prácticas y estos discursos afloren frente a *situaciones de la cotidianeidad escolar*, que involucran a los alumnos y a los docentes o a otros actores de la comunidad, también pueden aparecer a través de *situaciones diseñadas en específico* para promover una interpretación y un debate entre los estudiantes en función de finalidades formativas.

La educación en la ciudadanía requiere abordar estas situaciones que dan cuenta de prácticas y concepciones de la vida social, que pueden ser interpeladas desde la ética, la política, el derecho, a fin de avanzar en el aprendizaje de los conocimientos desarrollados en esos campos que estos, a su vez, enriquezcan los criterios desde los cuales cada no actúa y toma decisiones en su vida cotidiana.



Escaneado con CamScanner

Hay un abanico de posibilidades en el diseño de estas actividades. Sin ánimo de clasificar ni abarcar todas las alternativas, ofrezco algunos ejemplos posibles.

**Cuestionamiento de respuestas automáticas, tradiciones heredadas o pautas del sentido común.** Son situaciones en las que un *por qué* moviliza la reflexión sobre aspectos velados por el hábito. Algunas preguntas sencillas permiten desarmar certezas morales desde la inquietud ética: ¿siempre es incorrecto mentir?, ¿siempre está mal robar?, ¿siempre es cuestionable matar a otra persona? Desde el sentido común, la primera respuesta es afirmativa para los tres interrogantes y quizá volvamos a concluir algo semejante luego del análisis, pero esto abre algunas oportunidades de reflexión.

La primera pregunta se puede ahondar con algún fragmento del comienzo de la película *Mulán* (1998), en la que una joven se disfraza de varón para evitar que el ejército reclute a su padre y lo envíe a la guerra, con riesgo importante para su vida. ¿Qué sucede si se miente para salvar a otra persona o para evitar un mal mayor?

La segunda pregunta se puede vincular con la leyenda de Robin Hood y su costumbre de apropiarse del dinero que el rey inglés acumulaba injustamente. ¿Qué sucede si se roba a alguien que se apropió de forma indebida de algo o para evitar que alguien padezca hambre, por ejemplo?

La tercera pregunta se puede relacionar con los relatos de las guerras de independencia, en las que los ejércitos patriotas conquistaron la libertad en batallas donde se mataba y se moría. En todos los casos, se trata de cuestiones que reúnen numerosos matices y, por eso mismo, permiten elaborar propuestas de enseñanza complejas a partir de un interrogante inicial.

**Conflictos en torno al deber o dilemas éticos.** Suelen darse cuando un sujeto se pregunta «¿qué se debe hacer?». La satisfacción de una obligación moral contradice o parece contradecir otras responsabilidades. Un ejemplo de este tipo es «La ropa del taller», una actividad



Escaneado con CamScanner

diseñada para años superiores del nivel primario. Se pide al alumnado que lea la siguiente situación y discutan qué creen que debería hacer la protagonista:

En una escuela primaria, han organizado un taller de teatro como actividad optativa gratuita para los alumnos y otros chicos del barrio. La Dirección ha solicitado que envíen ropa en desuso para usar como vestuario en el taller. La escuela está ubicada en una zona de clase media alta y muchas de las familias que concurren están en una buena posición económica. Al poco tiempo, el taller cuenta con abundante ropa de variados talles, zapatos, carteras, sombreros y todo tipo de elementos para desarrollar la actividad. Aunque responde a modas pasadas, todo está en condiciones bastante buenas, porque la directora advirtió que no aceptaría «trapos sucios». Algunas semanas más tarde, Rita, la profesora de Teatro, nota que faltan algunas prendas. Por casualidad, en la sala de maestros, observa que uno de los sacos de hombre de su taller sobresale de una bolsa de nylon que pertenece a Dora, la profesora de Educación Física. Rita sabe que Dora es soltera y no tiene hermanos, por lo que ese saco no puede ser para ella. Piensa que, seguramente, está llevando ropa a las familias de otra escuela, en la que Dora trabaja, donde hay muchas familias con necesidades básicas insatisfechas. Rita tiene claro que, si denuncia la ausencia de prendas y sus sospechas sobre Dora, la profesora de Educación Física puede ser sumariada o expulsada de la escuela. También reconoce que Dora es una mujer buenísima, adorada por todos los chicos y que su imagen se va a venir al piso si se difunde lo que hizo, porque todos los que trajeron ropa esperan que sea para uso del taller. Rita cree que nadie más que ella se ha dado cuenta y bien puede seguir con sus clases, pues hay ropa más que suficiente. Sin embargo, si se calla, se siente cómplice de un robo. ¿Qué debe hacer?

*(Tomado de Siede, Helman y Micó, 2001, p. 30)*



Escaneado con CamScanner

La deliberación posterior permitirá abordar diferentes aspectos desde la ética y el derecho. En este dilema, aparecen juicios acerca de la propiedad, de la fidelidad a las expectativas de otras personas, de las diferencias entre las prioridades de distintas clases sociales, etcétera.

Si alguno de estos temas son motivo de controversia u originan problemas de convivencia en el grupo escolar, la discusión de este dilema puede ser una herramienta para discutir los criterios desde los cuales actúa cada alumno o desde los cuales cree que habría que actuar. Es probable que, en un recorrido por varias actividades vinculadas con estos temas, algún miembro del grupo abra la discusión sobre cómo se juegan estos temas en las relaciones entre pares.

**Conflictos de intereses entre diferentes sectores o personas que intentan volcar el curso de las acciones a favor de la resolución de sus necesidades o inclinaciones.** Se trata de situaciones muy frecuentes en la deliberación pública y, por eso mismo, ofrecen ricas oportunidades de educación en la ciudadanía. Se presentan, por ejemplo, en noticias del diario o en cartas de lectores, como la siguiente:

Sr. Director:

En la esquina de las calles España y Aristóbulo del Valle todas las noches se reúnen jóvenes a tomar y escuchar música como si fuese un bar al aire libre. El kiosco abierto 24 hs oficia de lugar de encuentro, pero la gente está en la calle y usan los parlantes de sus autos para escuchar música. El problema es que los gritos, la música y las picadas entre autos y motos se tornan insoportables entre las 4 y las 7 de la madrugada. Todos los vecinos de la zona llamamos al 911 y a la municipalidad/guardia comunal todas las noches, se presentan pero no solucionan nada porque[,] apenas se retiran, la gente vuelve a reunirse.

*(Tomado de <https://eldiariovarelense.com.ar/la-esquina-que-no-duerme/>)*



Escaneado con CamScanner

Algunas preguntas pueden orientar el diálogo posterior a la primera lectura:

- «Los jóvenes que se reúnen en esa esquina, ¿tienen intención de molestar a los vecinos? ¿Hacen ruido a propósito? Si no tienen intención de molestar, ¿no tienen responsabilidad por lo que hacen?».
- «¿Está bien que este lector haga una denuncia sin haber planteado antes el problema a esos jóvenes o al dueño del kiosco? ¿Por qué?».
- «¿Quién debería intervenir en este conflicto? ¿Es competente la policía para resolverlo? ¿Debería ocuparse el municipio? ¿Qué norma establece esa responsabilidad?».
- «En síntesis, ¿consideran que es justo el reclamo del lector? ¿Por qué?».
- «¿Qué alternativas se les ocurren para solucionar el conflicto? ¿Se puede satisfacer a ambas partes? ¿Qué ocurre si no se puede?».

El abordaje de situaciones problemáticas, la problematización de situaciones, en apariencia, triviales, la emergencia de los conflictos morales y políticos como pregunta y como controversia habilitan el espacio donde adquieren sentido y significatividad las respuestas a que se arribe. Se trata de invitar a opinar y respetar a quienes opinan, pero demandar, al mismo tiempo, sustento argumentativo de cada juicio:

> El pensamiento crítico es aquél [*sic*] que se basa en buenas razones para analizar la realidad, aquél [*sic*] que sabe crear y sostener buenos argumentos que den solidez a nuestras opiniones. De hecho, podemos entender fácilmente que, si el ser humano es un ser dotado de opinión, es necesario que esta opinión esté fundamentada. Nadie puede negar que nos pasamos buena parte del día evaluando lo que sucede y que, de forma inevitable, nos posicionamos ante la realidad con nuestras opiniones. (Nomen, 2021, p. 138).



Escaneado con CamScanner

En síntesis, en este abordaje situacional no se pretende un saber teórico que luego tiene aplicaciones prácticas, sino un saber construido desde el análisis de las prácticas propias o ajenas que reconstruye, en parte, enfoques teóricos de las disciplinas involucradas.

## 5. Las intervenciones docentes

En el análisis de situaciones como las planteadas más atrás, la intervención pedagógica buscará un cuestionamiento de los caminos triviales o habituales y brindará la oportunidad de reflexionar sobre la acción humana.

Cada situación requiere establecer sus contornos (cuál es el problema central y cuáles son los aspectos que quedan fuera o decidimos metódicamente dejar fuera), reconocer a los actores involucrados (cuáles son sus motivos o intenciones para actuar como lo hacen, qué fines persiguen y de qué medios se valen para alcanzarlos, a qué condicionamientos están sujetos, qué principios, normas y valores informan su acción, cuáles son las consecuencias de sus actos, cómo se enlazan los actos presentes con otros anteriores, etcétera) y vincularla con su contexto (establecer qué aspectos de dicho contexto son relevantes para las decisiones de cada uno y qué datos son irrelevantes o pueden obstruir la lectura del caso).

¿Podemos pedirle neutralidad a la educación ciudadana? Nunca la enseñanza es neutral y, con seguridad, la educación ciudadana es donde menos posibilidad hay de pedir neutralidad. En tanto se trabaja sobre la realidad social, la subjetividad de quienes analizan la situación (en este caso, docentes y alumnos) está presente y tiñe todo el proceso formativo. Por tal motivo, no es posible pretender una objetividad aséptica, sino tratar de arribar a una intersubjetividad que permita atender a múltiples perspectivas y miradas sobre la situación en cuestión.

La neutralidad absoluta no solo es imposible, sino que también es indeseable, en particular en estas circunstancias: el silencio ante los conflictos y la evasión de las controversias no parece ser una herra-



Escaneado con CamScanner

mienta adecuada para formar ciudadanos dispuestos a la participación activa y el ejercicio del poder popular.

Freire (2003) señala que la pretensión de neutralidad busca esconder el carácter ideológico de todo proyecto educativo, pues naturaliza como apolíticos los contenidos que plantean formas particulares de conocimiento, relaciones de poder, determinados valores éticos y narrativas sobre la sociedad en que vivimos.

Frente a lineamientos curriculares oficiales que a veces entienden la educación ciudadana como entrenamiento para la sumisión dentro de una estructura política dada, el planteo de Freire expresa un optimismo transformador. Todo proyecto educativo tiene propósitos y en ellos se expresa una concepción política:

> La politicidad de la práctica educativa no es una invención de los subversivos como piensan los reaccionarios. Por el contrario, es la naturaleza misma de la práctica educativa la que conduce al educador a ser político. Como educador yo no soy político porque quiera sino porque mi misma condición de educador me la impone. (Freire, 2003, pp. 41-42).

Sin embargo, tampoco es deseable una orientación curricular sesgada por el oficialismo de turno o por modas teóricas o por el sentido común, sino orientaciones compatibles con una amplia gama de vertientes de pensamiento, sobre la base del Estado de derecho.

El diálogo en el aula solo es posible si el disenso es aceptable y las preguntas se abren a la construcción de una respuesta o varias con sustento argumental. Esto requiere que el docente no exprese de antemano sus ideas al respecto, por cuanto ese gesto anularía la posibilidad de seguir dialogando.

consideración de este problema ha llevado al pedagogo Trilla (1994) a distinguir entre neutralidad de fines y neutralidad de medios, es decir, entre la inevitable toma de posición en los propósitos y los paraqués de la educación ciudadana y la deliberada decisión de *neutralizar* la propia opinión para facilitar las condiciones de deliberación



Escaneado con CamScanner

entre estudiantes e, incluso, para mantener abierto el propio proceso de pensar:

> La neutralidad activa consiste en facilitar la introducción y el debate en la escuela de un determinado tema controvertido y de las posiciones enfrentadas en relación con él, pero renunciando el educador o la institución a influir para que el educando se decante por unas o por otras. (Trilla, 1994, p. 73).

En la reflexión dialógica, los principios democráticos deberían constituirse como límites de la polifonía en el aula sin ahogar el pluralismo que enriquece y potencia al conjunto. Es decir que todo se puede expresar si tiene un fundamento argumental y no se funda en certezas dogmáticas o impugna la posibilidad de pensar en colectivo.

Luego, en la fase de conceptualización del proceso de enseñanza, se expresan posicionamientos teóricos de la institución escolar, según las prescripciones curriculares que enmarcan la tarea educativa; pero esa instancia no debería imponer verdades definitivas ni cerrar los debates, sino poner a disposición de las nuevas generaciones las construcciones realizadas hasta el momento (Siede y Carrizo, 2020).

La conceptualización didáctica requiere que la voz del docente se exprese en el aula, asumiendo su rol como actor político-pedagógico encuadrado en compromisos institucionales, porque expresar solo opiniones personales supondría un exceso en el ejercicio de la asimetría educativa y un abuso de autoridad en el espacio público del aula.

## 6. Para seguir pensando

La educación escolar tiene como tarea recrear una y otra vez las bases culturales de la participación ciudadana. Es necesario avanzar hacia una cultura política que dé cabida al análisis de discursos divergentes sobre la realidad social, a la búsqueda de criterios comunes y mecanismos de validación de consensos, aparte del reconocimiento de actores diferentes que pujan por intervenir en la actividad pública. Este desafío no solo concierne a los enunciados formales, sino, sobre todo, a su traducción en criterios y propuestas didácticas específicas.



Escaneado con CamScanner

Este trabajo escolar descansa sobre los hombros de docentes que también expresan tensiones en la comprensión y la valoración de su tarea. Los docentes que hemos sido educados en condiciones de desigualdad y exclusión, ¿podríamos generar condiciones para el cambio social desde la enseñanza? La respuesta solo puede ser afirmativa si incluimos nuestros propios procesos de aprendizaje, de revisión de creencias y hábitos heredados a veces sin crítica.

En definitiva, se trata de invitar a pensar lo político, el único camino de construcción de ciudadanía, pues sabemos que la escuela, por sí sola, no va a cambiar la sociedad, pero la sociedad no se transforma a sí misma si no se despliegan y movilizan procesos culturales cuya mecha la escuela puede encender desde la enseñanza.



Escaneado con CamScanner

# Invitación a pensar el mundo

## Las ciencias sociales en la escuela primaria

En este libro, nos interesa recorrer algunas inquietudes y algunos cuestionamientos a la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel primario. Si la enseñanza de lengua y matemática resulta indispensable para las comunidades y las ciencias naturales ofrecen experimentaciones atractivas, la enseñanza de esta área puede tornarse aburrida o juzgarse innecesaria.

Contribuyen a esa sensación las mediciones internacionales que la dejan fuera de los estándares a evaluar y las tradiciones institucionales de ofrecer enseñanzas moralistas o discursos que enfatizan la identidad nacional en desmedro de la riqueza de matices que ofrecen las diferentes disciplinas que conforman el área.

Como contrapunto, estamos convencidos de que las ciencias sociales pueden tornarse apasionantes si el trabajo del aula asume el desafío de invitar a pensar el mundo en que vivimos, si ofrece herramientas para entender la realidad propia o ajena, cercana o lejana, actual o de otras épocas.

En tal sentido, nos interesa revisar algunas prácticas habituales de enseñanza para enriquecerlas con las herramientas que ofrecen las ciencias sociales y los criterios que ha desarrollado su didáctica específica.

ig: @didacticalibros
f: /didacticalibros
isbn: 978-9915-9687-5-9

Escaneado con CamScanner